



Universidad de Jaén

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Bullying y cyberbullying: fisionomía de una emergencia social. Exploratoria en escuelas de Roma y su provincia entre el alumnado de 9 a 14 años y su profesorado

Autora: Anna M^a Altieri

Directoras de la tesis:

Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Universidad de Jaén

Dra. Carmen González González de Mesa. Departamento de Ciencias de la Educación.
Universidad de Oviedo

Dra. Rosella Tomassoni. Dipartimento Scienze Umane, Sociali e della Salute.

Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Fecha: 2025

ISBN:

Licencia CC

UNIVERSIDAD DE JAÉN (España)
DOCTORADO EN *INNOVACIÓN DIDÁCTICA*
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
CASSINO E DEL LAZIO MERIDIONALE (Italia)**
CORSO DI DOTTORATO IN *IMPRESE, ISTITUZIONI E*
COMPORAMENTI- XXXVII CICLO

TESIS EN COTUTELA

Bullying y cyberbullying: fisonomía de una emergencia social. Exploratoria en escuelas de Roma y su provincia entre el alumnado de 9 a 14 años y su profesorado

Directores: Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez
Dra. Carmen González González de Mesa
Dra. Rosella Tomassoni

Doctoranda: Anna Maria Altieri

Mención internacional
por la actividad de estudio e investigación realizada durante el periodo de estancia en la Universidad *G. D'Annunzio* de Chieti y Pescara (Italia)

Dedicado a aquellos que se encuentran solos al sufrir abusos y discriminaciones

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	7
SINOSSI E PAROLE CHIAVE	9
ABSTRACT AND KEYWORDS	11
INTRODUCCIÓN	13
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	17
1.1. El acoso entre el pasado y el presente	17
1.2. Un fenómeno grupal	19
1.2.1. Formas y variables relacionadas con el género y la edad	20
1.2.2. Etimología, investigaciones, definición	21
1.2.3. El ciberacoso	24
1.3. El comportamiento agresivo	25
1.3.1. El acoso: una forma particular de comportamiento agresivo	26
1.4. Preadolescencia y adolescencia: entre construcción de identidad y necesidad de popularidad. Una mirada a la edad evolutiva	27
1.5. Protagonistas y dinámicas de grupo	28
1.5.1. Características comunes a acosadores y víctimas	28
1.5.2. Características del acosador	29
1.5.3. Características de la víctima	30
1.5.4. Roles de los participantes en el acoso escolar	31
1.5.5. Grupo de pares y acoso: entre conformismo y desvinculación moral	32
1.5.6. Grupo de clase y acoso	33
1.6. El rol de los adultos	34
1.6.1. El rol de los padres	34
1.6.2. El rol de los profesores	36
1.6.3. El rol de la comunidad escolar	37
1.7. Profesores y actitudes hacia el acoso escolar: un estudio cualitativo	38

1.7.1. El rol fundamental de los profesores en la gestión del acoso escolar	39
1.7.2. El estudio cualitativo	39
1.7.3. Temas emergentes	39
1.7.4. Resultados	39
1.7.5. Conclusiones	40
1.8. Factores de riesgo y de protección relacionados con el acoso y la victimización	40
1.9. Relación entre bullying, victimización, agresión y depresión: consecuencias	42
2. MARCO METODOLÓGICO	44
2.1. Objetivos y hipótesis	44
2.2. Método	44
2.2.1. Diseño, procedimiento y participantes	44
2.2.2. Instrumentos	45
2.2.3. Variables	47
2.3. Análisis de los datos	49
2.3.1. Modelo de ecuaciones estructurales	50
3. RESULTADOS	52
3.1. Análisis descriptivos	52
3.1.1. Variables sociodemográficas	57
3.1.2. Variable acoso escolar	57
3.1.3. Variable agresividad	59
3.1.4. Variable depresión	63
3.2. Análisis inferencial	67
3.2.1. Variable acoso escolar en función de las variables sociodemográficas	67
3.2.2. Variable agresividad en función de las variables sociodemográficas	79
3.2.3. Variable depresión en función de las variables sociodemográficas	84
3.2.4. Variable acoso escolar en función de la variable agresividad	89
3.2.5. Variable acoso escolar en función de la variable depresión	93
3.2.6. Variable agresividad en función de la variable depresión	98
3.3. Modelos de ecuaciones estructurales	100

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	104
4.1. Discusión	104
4.2. Puntos fuertes, limitaciones y direcciones futuras	106
4.3. Conclusiones	106
5. BIBLIOGRAFÍA GENERAL	108
5.1. Referencias bibliográficas	108
5.2. Normativa legal	116
5.3. Webgrafía	117
AGRADECIMIENTOS	119

RESUMEN

La presente tesis doctoral se ha desarrollado en Italia e ilustra los resultados de una investigación empírico descriptiva, realizada mediante un estudio observacional transversal, con el objetivo de explorar los fenómenos de bullying y victimización entre alumnos de 9 a 14 años. La investigación está motivada por la necesidad de abordar un tema delicado y urgente, ya que el acoso escolar ha alcanzado proporciones y gravedad tales que preocupa a las familias, la escuela y toda la sociedad. En esta perspectiva, la tesis ilustra un estudio cualitativo (actualmente en revisión en una revista científica italiana), que la autora llevó a cabo con los profesores, para integrar la investigación con los estudiantes, con el fin de disponer de dos puntos de observación complementarios sobre el fenómeno del bullying: el de los docentes y el de los estudiantes.

La tesis, inscrita en el programa de doctorado en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado de la Universidad de Jaén (España), tiene un carácter internacional, ya que se realizó en régimen de cotutela entre la *Universidad de Jaén* (España) y la *Universidad de Cassino y Sur de Lacio* (Italia), y por la estancia de la autora en la *Universidad "G. D'Annunzio" de Chieti – Pescara* (Italia), por motivos de investigación. Es por tanto un estudio respaldado académicamente por diferentes instituciones de prestigio.

El estudio se llevó a cabo con un enfoque metodológico cuantitativo. Los objetivos son: desarrollar un modelo teórico que permita determinar las relaciones entre el bullying, la victimización, la agresividad y la depresión, en preadolescentes y adolescentes; definir modelos de relación entre las variables objeto de estudio según el sexo de los participantes.

La investigación se realizó con alumnos de las clases 4^a y 5^a de escuela primaria y 1^a, 2^a y 3^a de escuela secundaria de primer grado. Participaron 23 escuelas, tanto públicas como concertadas, de la ciudad metropolitana de Roma y su Provincia, seleccionadas en barrios situados en contextos socioeconómicos y culturales diferentes, con el fin de comprobar si los factores contextuales conocidos influyen en la aparición de formas de bullying escolar y de qué manera lo hacen.

En la investigación participaron 2.038 alumnos. El estudio se centró en las formas más comunes de bullying y cyberbullying, en su identificación por parte del agresor, de la víctima y de los testigos, y en el análisis de los aspectos emocionales de tipo agresivo y depresivo, asociados al bullying y la victimización.

Para la obtención de los datos cuantitativos se utilizó el Cuestionario del estudio "*Evaluar el bullying y el cyberbullying, con validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q*" (Ortega-Ruiz et al., 2016); la Escala de agresividad del "*Estudio psicométrico de la versión española del Cuestionario de Agresión de Bussy y Perry*" (Matalinares et al., 2012); la escala de depresión descrita en el estudio "*Características psicométricas de la*

Reynolds Adolescent Depression Scale en la población comunitaria y clínica” (Figueras-Masip et al., 2008).

Los resultados destacaron la existencia de relaciones estructurales significativas entre el bullying, la victimización, la agresividad y la depresión.

PALABRAS CLAVE: Bullying, Victimización, Aspectos emocionales, Preadolescencia, Adolescencia

SINOSI

La presente tesi dottorale è stata sviluppata in Italia e illustra i risultati di una ricerca empirico-descrittiva, realizzata attraverso uno studio osservazionale trasversale, con l'obiettivo di esplorare i fenomeni di bullismo e vittimizzazione tra gli studenti di età compresa tra i 9 e i 14 anni. La ricerca è motivata dalla necessità di affrontare un tema delicato e urgente, poiché il bullismo scolastico ha raggiunto proporzioni e gravità tali da preoccupare famiglie, scuole e l'intera società. In questa prospettiva, la tesi presenta uno studio qualitativo (attualmente in fase di revisione su una rivista scientifica italiana), che l'autrice ha condotto con i docenti, per integrare la ricerca sugli studenti, con l'intento di ottenere due punti di osservazione complementari sul fenomeno del bullismo: quello degli insegnanti e quello degli studenti.

La tesi, iscritta nel programma di dottorato in Innovazione Didattica e Formazione del Personale Docente dell'Università di Jaén (Spagna), ha un carattere internazionale, poiché è stata realizzata in regime di cotutela tra l'Università di Jaén (Spagna) e l'Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale (Italia), e per il periodo di soggiorno dell'autrice presso l'Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti – Pescara (Italia), per motivi di ricerca. Si tratta quindi di uno studio supportato accademicamente da diverse istituzioni di prestigio.

Lo studio è stato condotto con un approccio metodologico quantitativo. Gli obiettivi sono: sviluppare un modello teorico che consenta di determinare le relazioni tra il bullismo, la vittimizzazione, l'aggressività e la depressione, nei preadolescenti e adolescenti; definire modelli di relazione tra le variabili oggetto di studio in base al sesso dei partecipanti.

La ricerca è stata condotta con alunni delle classi 4^a e 5^a della scuola primaria e 1^a, 2^a e 3^a della scuola secondaria di primo grado. Hanno partecipato 23 scuole, sia pubbliche che parificate, della città metropolitana di Roma e della sua provincia, selezionate in quartieri con diversi contesti socioeconomici e culturali, per verificare se i fattori contestuali conosciuti influenzino l'emergere di forme di bullismo scolastico e in che modo lo fanno.

Alla ricerca hanno partecipato 2.038 alunni. Lo studio si è concentrato sulle forme più comuni di bullismo e cyberbullismo, sulla loro identificazione da parte dell'aggressore, della vittima e dei testimoni, e sull'analisi degli aspetti emotivi di tipo aggressivo e depressivo, associati al bullismo e alla vittimizzazione.

Per ottenere i dati quantitativi è stato utilizzato il Questionario dello studio “Valutare il bullismo e il cyberbullismo, con validazione spagnola dell'EBIP-Q e dell'ECIP-Q” (Ortega-Ruiz et al., 2016); la Scala di aggressività del “Studio psicométrico della versione spagnola del Questionario di Aggressività di Bussy e Perry” (Matalinares et al., 2012); la scala di depressione descritta nello studio “Caratteristiche psicométriche della Reynolds Adolescent Depression Scale nella popolazione comunitaria e clinica” (Figueras-Masip et al., 2008).

I risultati hanno evidenziato l'esistenza di relazioni strutturali significative tra bullismo, vittimizzazione, aggressività e depressione.

PAROLE CHIAVE: Bullismo, Vittimizzazione, Aspetti emotivi, Preadolescenza, Adolescenza

ABSTRACT

This doctoral thesis has been developed in Italy and presents the results of an empirical descriptive study, conducted through a cross-sectional observational study, with the aim exploring bullying and victimization phenomena among students aged 9 to 14 years. The research is motivated by the need to address a delicate and urgent issue, as school bullying has reached such proportions and severity that it concerns families, schools and society as a whole. In this perspective, the thesis present a qualitative study (currently under review in an Italian scientific Journal), conducted by the author with teachers, to complement the student research, in order to have two complementary points of observation on the phenomenon of bullying: that of the teachers and that of the students.

The thesis, enrolled in the doctoral program in Educational Innovation and Teachers Training at the University of Jaén (Spain), has an international character, as it was carried out under a cotutorship agreement between the University of Jaén (Spain) and the University of Cassino and Southern Lazio (Italy), and through the autor's stay at the "G. D'Annunzio" University of Chieti-Pescara (Italy), for research purposes. It is therefore a study academically supported by different prestigious institutions.

The study was conducted with a quantitative methodological approach. The objectives are: to develop a theoretical model that allows determining the relationships between bullying, victimization, aggression, and depression in preadolescents and adolescents; to define relationship models between the variables under study based on the participants' gender.

The research was carried out with students from 4th and 5th grade of primary school and 1th, 2th, and 3th grade of secondary school. A total of 23 schools, both public and accredited private, from the metropolitan area of Rome and its province participated. These schools were selected from neighborhoods with different socioeconomic and cultural contexts in order to examine whether known contextual factors influence the emergence of forms of school bullying and how they do so.

The research involved 2.038 students. The study focused on the most common forms of bullying and cyberbullying, their identification by the aggressor, the victim, and the witnesses, as well as the analysis of the emotional aspects related to aggression and depression, associated with bullying and victimization.

For the collection of quantitative data, the following instruments were used: the Questionnaire from the study "Evaluating Bullying and Cyberbullying, with the Spanish validation of EBIP-Q and ECIP-Q" (Ortega-Ruiz et al., 2016); the Aggression Scale from the "Psychometric Study of the Spanish Version of the Buss and Perry Aggression Questionnaire" (Matalinares et al., 2012); and the depression scale described in the study "Psychometric Characteristics of the Reynolds Adolescent Depression Scale in Community and Clinical Populations" (Figueras-Masip et al., 2008).

The results highlighted the existence of significant structural relationships between bullying, victimization, aggression, and depression.

KEYWORDS: Bullying, Victimization, Emotional aspects, Preadolescence, Adolescence

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es una forma de violencia injustificada y sistemática que se ejerce dentro del grupo de iguales (Bennet, 2013). En la sociedad contemporánea ha adquirido una gravedad y unas proporciones preocupantes, pero es un fenómeno que siempre ha existido, como demuestran incluso obras famosas de la literatura infantil clásica. Las escenas de acoso escolar están, por ejemplo, presentes en una famosa novela, ambientada en Budapest, como “*Los chicos de la calle Pal*”, escrito por, Ferenc Molnár, en 1907:

“Uno de ellos le sujetaba las manos y el otro sumergía la cabeza de Nemecsek en el agua. Cuando estuvo sumergido en el estanque hasta el cuello, la alegría de los Camisas Rojas alcanzó su clímax. Bailaron... Lanzaron sus tocados al aire ...” (Molnár, 1907, p. 74).

Una descripción del perfil del matón está presente en una novela ambientada en Turín, como el libro “*Cuore*”, escrito por Edmundo De Amicis, en 1886:

“Uno sólo podía reírse cuando Derossi contaba el funeral del Rey, y Franti se reía.... Es malvado... cuando uno llora él se ríe....incluso se burla de Robetti, el del segundo que camina con muletas.... Provoca a todos los más débiles que él”. (De Amicis, 1886, pp. 70-71).

La descripción de un matón con éxito puede encontrarse en una novela, ambientada en Inglaterra, “*El inventor de sueños*”, escrita por Ian McEwan:

“¿Cómo se explicaba entonces que Barry Tamerlane tuviera tanto éxito intimidando?.....Había llegado a la conclusión de que el éxito de Barry tenía dos explicaciones. La primera era que Barry parecía capaz de minimizar el tiempo entre querer algo y conseguirlo ... La segunda razón.....era que todo el mundo le tenía miedo” (McEwan, 2015, pp. 52-53).

Del bullying, por tanto, solo son recientes la definición, la clasificación y los estudios, pero no el fenómeno.

El acoso escolar “*es un fenómeno de microcultura escolar y juvenil*” (Ortega-Ruiz et al. 2016, p. 72) que, en comparación con el pasado, afecta a un número cada vez mayor de menores y, por lo tanto, es motivo de alarma para los padres, la escuela y la sociedad.

Los datos del Instituto Nacional de Estadística (ISTAT) indican que, en Italia, el 22,5% de los niños de entre 11 y 13 años han sido acosados al menos una vez al mes (ISTAT, 2019). Los datos de la Health Behaviour in School - aged Children Surveillance - HBSC Italia 2022, muestran que los actos de acoso sufridos en la escuela, en el grupo de edad de 11 a 13 años, son frecuentes, especialmente entre las niñas. Los niños de 11 años acosados representan el 18,9% de varones y el 19,8% de mujeres; los niños de 13 años acosados representan el 14,6% de chicos y el 17,3% de chicas (Ministerio de Sanidad, 2022). Los datos de la UNESCO (2023) indican que, en todo el mundo, el 32% de los estudiantes sufrieron algún tipo de acoso por parte de sus compañeros en la escuela uno o más días del último mes.

También muestran que en Europa y Norteamérica predomina el acoso psicológico, que el ciberacoso afecta hasta a 1 de cada 10 niños, y que el acoso físico es más común entre los chicos y el psicológico entre las chicas.

El bullying constituye, por tanto, una emergencia social y un problema serio de salud pública, debido a las graves consecuencias que puede ocasionar, tanto en la salud física como psicológica. Estar continuamente expuesto al maltrato puede provocar trastornos de conducta, del sueño y de la alimentación, crisis de ansiedad, ataques de pánico, depresión y déficit de atención. Estos efectos negativos pueden desarrollarse no sólo a corto plazo, sino también a largo plazo, comprometiendo la posibilidad de un desarrollo sano y equilibrado (Pace et al., 2020; D'Urso et al., 2023).

Los casos de acoso escolar aparecen a menudo en los telediarios, que informan de las situaciones más graves, provocando reacciones de indignación, incredulidad e inseguridad. En Italia, en octubre de 2024, un chico de 15 años, que había sido acosado por sus compañeros de escuela, se quitó la vida (La Stampa, 2024). Esta tragedia denunció la incapacidad y el fracaso de la sociedad a la hora de defender a quienes se encuentran en una situación especialmente vulnerable y volvió a poner de actualidad el problema del abuso entre pares.

El acoso, como fenómeno de grupo, encuentra a menudo en el entorno escolar el escenario privilegiado en el que manifestarse. En las clases donde se dan situaciones de bullying, el clima se pervierte, por qué se estructuran y cristalizan relaciones de poder, marcadas no por una confrontación constructiva o la sana competición sino por la sumisión y la pública humillación.

En estos casos, la escuela, de ser un lugar seguro y protegido, donde aprender a aprender y desarrollar competencias emocionales e relacionales, se transforma en un lugar de violencia, donde algunos aprenden a perseguir, otros a ser perseguidos y otros a presenciar la persecución y no hacer nada.

La dificultad de gestionar situaciones de acoso escolar queda demostrada por el hecho de que, desgraciadamente, en algunos casos son los mismos profesores los que terminan siendo víctimas de acoso, por parte de los alumnos. Son los propios profesores los que son ridiculizados, humillados, insultados y, en los casos más graves, agredidos físicamente. En noviembre de 2024, la crónica informó sobre un profesor italiano que decidió abandonar la docencia tras ser golpeado por un alumno en clase (Il Sole 24 ore, 2024) y, por desgracia, tampoco escasean los casos de agresión a los directores escolares (Adnkronos, 2024).

Lamentablemente, a veces son los propios padres los que ofrecen ejemplos de conductas abusivas y violentas hacia los profesores. En enero de 2025 un profesor fue agredido en el colegio por un padre (Justice News, 2025), que luego publicó la agresión en una red social.

El bullying no debe subestimarse ni considerarse algo inevitable, especialmente en la escuela, que está llamada a llevar a cabo intervenciones educativas dirigidas “al desarrollo de la persona humana” (Decreto del Presidente de la República n. 275/99, art. 1, c. 2), respetando la “dignidad” de todos y cada uno (art. 3, Constitución de la República Italiana, 1948).

La Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas ha establecido, entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que los Estados miembros se comprometan a alcanzar dos objetivos fundamentales en el ámbito educativo: el Objetivo 4, que pretende promover “una educación de calidad, inclusiva y equitativa”, y el Objetivo 16, que pretende promover “sociedades pacíficas, abiertas e inclusivas” (ONU, 2015).

En esta perspectiva, la UNESCO afirma que:

“La violencia en el entorno escolar, en sus múltiples formas, es una violación del derecho de los niños y adolescentes a la educación, la salud y el bienestar. Ningún País puede lograr un sistema educativo de calidad para todos, inclusivo y equitativo, si los alumnos son víctimas de la violencia y el acoso en la escuela” (UNESCO, 2020, p. 2).

El acoso y la victimización pueden tener un fuerte impacto en los sujetos en crecimiento y favorecer el desarrollo de comportamientos asociados a la agresividad o la depresión. Algunos estudios han demostrado la fuerte correlación entre el acoso escolar, la desviación y el comportamiento delictivo (Lupidi et al., 2014). Otros estudios han demostrado que la victimización por parte de los pares en la adolescencia está asociada al riesgo de victimización en la edad adulta (D'Urso et al., 2023).

Este trabajo Este trabajo se ha dividido en cinco partes: la primera aborda los fundamentos teóricos de la investigación, la segunda contiene el diseño metodológico en todos sus aspectos, la tercera presenta los resultados del estudio, la cuarta expone las conclusiones y las posibles direcciones futuras, la quinta contiene la bibliografía general, compuesta por las referencias bibliográficas, la normativa legal y la webgrafía.

Los objetivos que se han perseguido son: explorar el bullying desde el punto de vista de los preadolescentes y adolescentes, identificados en diferentes contextos socioeconómicos y culturales; desarrollar un modelo teórico que permita determinar las relaciones entre bullying, victimización, agresividad y depresión; y definir patrones de relación entre las variables de estudio según el sexo de los participantes.

*“Entre los males del hombre actual
destaca la elevación sistemática de la violencia
como método preferido para resolver los problemas.*

*En las raíces de un azote
que el hombre conoce desde sus orígenes
pero que hoy parece haberse extendido
hasta el punto de amenazar
la supervivencia de la raza humana,
encontramos la pérdida del sentido
del valor del hombre y de las cosas”*

(Reale, 1995, p. 103)

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En el presente capítulo se exponen las principales contribuciones teóricas relacionadas con el tema de la investigación. Se divide en ocho subapartados. En el primero se destaca cómo el acoso escolar, de una forma episódica de comportamiento agresivo, se ha convertido en un fenómeno social preocupante, en términos de gravedad y frecuencia. En el segundo, se explica por qué el acoso escolar es un fenómeno grupal, lo describe y destaca las diferencias entre acoso y ciberacoso. En el tercero, el bullying se enmarca como una forma particular de comportamiento agresivo. En el cuarto se describen aspectos del desarrollo evolutivo en la preadolescencia y la adolescencia. En el quinto, se ilustran el perfil de los protagonistas y las dinámicas de grupo. En el sexto se centra la atención en el papel de los adultos. En el séptimo, se ilustra un estudio cualitativo sobre las actitudes de los docentes hacia el bullying. En el octavo se describen los factores de riesgo y de protección. En el noveno, se aborda el tema de la relación entre bullying, victimización, agresividad y depresión, y de las consecuencias asociadas.

1.1. EL ACOSO ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

El fenómeno del acoso escolar ha existido siempre. El hecho de que en la escuela o en otros contextos de grupo, algunos niños sean acosados por sus compañeros se relata en obras de la literatura clásica y está presente en la memoria de muchos adultos que lo han experimentado.

Sin embargo, en comparación con el pasado, en la sociedad contemporánea los casos de acoso han adquirido tales proporciones y gravedad que causan gran preocupación, entre otras cosas porque tienden a ser precoces. Aunque la conducta atribuible al acoso afecta predominantemente a la franja de edad comprendida entre la escuela primaria y la escuela secundaria (Brighi et al., 2011), los actos de acoso están presentes ya en la etapa preescolar (Perren & Alsaker, 2006).

En comparación con el pasado, además de un aumento en la cantidad de casos de bullying, también hay un cambio en la calidad del comportamiento de bullying. La fenomenología del acoso escolar, de hecho, cambia en relación con los cambios sociales, por los que está condicionado, como cualquier otro fenómeno social. Por ejemplo, antes era inimaginable

la persecución de las víctimas a través de dispositivos electrónicos, mientras que hoy es muy común y refleja un malestar nuevo, al que contribuyen los cambios sociales y culturales, la evolución de los modelos familiares y los mensajes de los medios de comunicación.

Uno de los factores que pueden explicar el aumento de las situaciones de acoso está probablemente relacionado con la facilidad con la que los jóvenes pueden presenciar hoy en día escenas violentas. A través de la televisión, el cine e Internet, es fácil acceder a programas de entretenimiento, películas, series de televisión, videojuegos e incluso dibujos animados con contenidos altamente violentos.

Los niños y jóvenes de hoy, a diferencia de los de generaciones anteriores, pasan gran parte de su tiempo libre sentados frente a una pantalla y esto cambia su forma de vivir, se aíslan, no juegan ni están al aire libre, no se relacionan y, por tanto, dejan de vivir experiencias muy importantes para su crecimiento.

La exposición masiva a escenas violentas y modelos agraviantes, transmitidos por los medios de comunicación, puede hacerles creer que para sentirse adecuados deben prevalecer sobre los demás, excluyendo cualquier posibilidad de resolver los desacuerdos de forma pacífica. Esto puede hacerlos insensibles y habituarlos al comportamiento violento, llegando a justificarlo y a considerarlo necesario e incluso atractivo.

Las escenas de violencia provocan miedos e inseguridades en el niño que las experimenta en solitario a través de un vídeo, que puede procesar principalmente mediante estrategias agresivas y de emulación. De hecho, estudios autorizados han demostrado que existe un fuerte vínculo entre la exposición a contenidos violentos, a través de los medios de comunicación, y el comportamiento agresivo (Anderson et al., 2010).

La creciente difusión del acoso escolar forma parte de un aumento general de la violencia juvenil, del que informan tanto los medios de comunicación como los informes de la Policía Criminal (Ministerio del Interior, 2024).

Lo más desolador es que las informaciones y datos que se denuncian son sólo la punta de un iceberg, porque a menudo los acosados se avergüenzan de ello y callan (Fabbri, 2019), no lo denuncian, favoreciendo así la permanencia del problema.

El acoso siempre se ha colado en contextos de grupo (escuela, calle, lugares de reunión) y utiliza la prevaricación como la más ruin de las armas, alimentándose del silencio de sus víctimas.

Esta dinámica, basada en el poder disfuncional del más fuerte, también ha implicado siempre al mundo adulto. Baste pensar en el fenómeno del *mobbing* o el mismo *bullying*, ejercido en entornos laborales (Costanzo, 2021), las *novatadas*, ejercidas en cuarteles militares (Santucci, 2014), en el contexto universitario del que ya han sido prohibidas o de vigilantes (vigilancia persistente en línea), ejercido en la vida privada (Cavalera, 2022).

Las situaciones de acoso escolar pueden encontrarse en una gran variedad de contextos, como la familia (Palladino et al., 2014), el deporte (Beauchamp & Eys, 2014) y las

prisiones (Ireland, 2000), pero el lugar privilegiado en el que se produce con mayor frecuencia es la escuela (Menesini & Salmivalli, 2017). Un estudio reciente realizado sobre una muestra de más de 6.000 alumnos en edad preadolescente y adolescente, informó que el 33% de los participantes se vieron implicados en situaciones de acoso escolar (Eyuboglu et al., 2021).

En el acoso escolar, la prevaricación revela su cara más aberrante (Fonzi, 1995), ya que la víctima se ve condenada a soportar una situación muy dura y difícil, en el mismo entorno que debería protegerla, proporcionarle oportunidades de crecimiento y desarrollo, y cumplir la misión educativa de “enseñar a vivir” (Morin, 2015).

Una experiencia continuada de maltrato, humillación y exclusión social vivida entre la preadolescencia y la adolescencia, puede provocar efectos traumáticos de pedimento de la autoestima, con el consiguiente deterioro de la *trayectoria evolutiva* (Menesini & Nocentini, 2008), porque afecta a la víctima en su necesidad de pertenencia social, elemento constitutivo de su sentido de identidad.

El bullying es un flagelo social que debe encontrar un freno en la escuela, que debe ser capaz de interrumpir el circuito vicioso de la violencia a través de la difusión de una cultura que promueva el desarrollo de la “inteligencia emocional”, es decir, la capacidad de motivarse a sí mismo, controlar los impulsos, modular los estados de ánimo, ser empático. Este tipo de inteligencia sustenta la vida del individuo y las relaciones que establece y es la clave de su bienestar psicológico (Goleman, 1995).

El individualismo y la voluntad de amilanar, que subyacen a la intimidación, se afirman en contextos en los que no se presta atención a la gramática emocional, al sentido de comunidad y a un sistema de valores compartidos (Ortega, 2010).

Así pues, el acoso escolar se esconde en el individualismo, pero puede haber muchos factores que contribuyan a su aparición. Para tratar de entender el bullying, es necesario enmarcarlo como lo que realmente es, es decir, un fenómeno complejo, multifacético, multidimensional y multicausal, y esto requiere un enfoque, que considere tanto las características de los individuos implicados, como la dinámica entre ellos y los factores contextuales.

1.2. UN FENÓMENO GRUPAL

Con el término bullying, la literatura científica internacional no indica un comportamiento agresivo genérico, sino una forma peculiar de violencia, caracterizada por una estructura social de participación que incluye, además de los roles de acosador y víctima, la multiplicidad de roles desempeñados por los testigos.

“El bullying siempre ha condenado al elemento portador de una diferencia, entendiendo la diversidad no como un recurso, sino como un elemento que hay que estigmatizar y

cuya ajenidad a la necesidad común de normalidad y normalización hay que subrayar” (Buccoliero & Maggi, 2005, p. 9).

A menudo se considera a la víctima merecedora de ser objeto de actos persecutorios, debido a su falta de conformidad con los estándares de normalidad impuestos por la cultura dominante (D'Urso & Symonds, 2021). La victimización puede desencadenarse por diversos motivos, como: apariencia física (Puhl, et al., 2011), motivos religiosos (Bower, 2019), discapacidad (Corbo et al., 2021), pertenencia a otro grupo étnico (Caravita & Papotti, 2020), orientación sexual (Espelange et al., 2018).

El acoso escolar es un proceso grupal (Salmivalli et al., 1996), y como tal no puede remontarse a la díada acosador-víctima, sino que implica a todos los miembros del grupo que presencian la dinámica de acoso, que son a todos los efectos *coprotagonistas*. Como fenómeno complejo y multidimensional (Caravita & Silva, 2004), no puede abordarse y comprenderse sin centrarse en los papeles y las relaciones entre todos los actores implicados, incluidos los papeles desempeñados por la familia y la escuela.

La familia es la agencia educativa informal, basada en fuertes vínculos afectivos, donde se transmiten valores y cultura, se sientan las bases para la construcción de la identidad y el desarrollo de la personalidad y se aprende a construir relaciones positivas y significativas (Oliverio-Ferraris, 2020). La escuela es la agencia educativa intencional y por tanto, está *“invertida por una pregunta que abarca tanto el aprendizaje como el «saber estar en el mundo”* (Decreto de Ministerio de Educación, Universidad e Investigación n. 254/2012, p. 2). A tal fin, orienta su acción educativa en promover el desarrollo de *“competencias para la vida”* donde el concepto de competencia adquiere *“un significado no sólo cognitivo, práctico y metacognitivo, sino también y sobre todo ético”* (Nota de Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, n. 3645/2018, p. 5). A pesar de ello, la escuela se configura, cada vez con mayor frecuencia, como el contexto social por excelencia donde se manifiestan conductas asociadas al acoso y la victimización.

El bullying es un fenómeno grupal en un triple sentido: porque tiene lugar en un teatro social, se despliega en un grupo y se desarrolla dentro de las relaciones entre pares (De Vita & Burgio, 2023).

1.2.1. FORMAS Y VARIABLES RELACIONADAS CON EL GÉNERO Y LA EDAD

El acoso escolar puede manifestarse de forma directa o indirecta (Olweus, 1996) y, con la llegada de las nuevas tecnologías digitales, en forma de ciberacoso:

- El acoso directo tiene lugar mediante actos explícitos de prevaricación contra la víctima. Incluye tanto el acoso físico (puñetazos, patadas, daños o robo de objetos) como el verbal (amenazas, insultos, burlas, calumnias).

- El acoso indirecto (también conocido como acoso relacional o psicológico) consiste en una forma más sutil e insidiosa de acoso, cuyo objetivo es arruinar las relaciones sociales de la víctima, creando un entorno hostil en el que se ve excluida y aislada, de modo que su margen de acción es cada vez más limitado.

- El ciberacoso es un tipo de persecución que tiene lugar en el entorno virtual y, por tanto, a través de Internet.

Además de la distinción entre bullying *onlife* y *online*, se pueden identificar formas específicas de bullying en relación con el objetivo del discriminado: bullying étnico, bullying sexista, bullying dirigido a discapacitados o sujetos de alto potencial cognitivo, bullying homofóbico o en cualquier caso relativo a todas aquellas categorías estigmatizadas por ser diferentes del grupo dominante.

También hay diferencias entre el acoso masculino y el femenino: mientras que los varones prefieren la agresión física (Robson & Witenberg, 2013), en el acoso femenino la fuerza física no desempeña el mismo papel. De hecho, las chicas prefieren la forma de acoso psicológico y relacional (Catanzaro, 2011), que, sin embargo, no es menos violenta que el acoso físico. El acoso relacional entre chicas es una expresión de dinámicas de rivalidad intra-femenina y tiene como motivo la dimensión de la envidia, los celos, la rivalidad, la competencia o el deseo de atraer la atención de los chicos. La agresión física, en cambio, se lleva a cabo en menor medida. Según algunos estudios (Giacobbi, 2003), es el resultado de la desaparición de la distinción nítida de los roles masculinos y femeninos tradicionales, que ha llevado a las mujeres a identificarse también con el modelo masculino, entendido según una versión estereotipada de las diferencias de género.

1.2.2. ETIMOLOGÍA, INVESTIGACIONES, DEFINICIÓN

El término bullying es un neologismo, derivado del inglés *bullying*. La palabra bully deriva del inglés *bull*, que significa toro. De esta raíz derivan el verbo *to bully* y el sustantivo *bullying*, ambos referidos a comportamientos agresivos y de menoscabo. En los Oxford Learner's Dictionaries, el término bullying indica *el uso de la fuerza o el poder para asustar o herir a personas más débiles*.

Teniendo en cuenta la edad de los participantes, más que hablar simplemente de debilidad, hay que tener en cuenta el hecho de que, especialmente en las relaciones entre personas más jóvenes, el patico-soporte emocional tiene una gran relevancia y acaba condicionando su comportamiento. Por ello, no solo se habla de fuertes frente a débiles, es más adecuado hablar de situaciones o condiciones que se dan, entre otras cosas porque no son infrecuentes los casos de víctimas que se convierten en acosadores y de acosadores que se convierten en víctimas.

Durante la edad de desarrollo, los procesos biológicos y conductuales son más plásticos e influyen más en el entorno, por lo que puede producirse una dificultad o incapacidad para identificar y autorregular eficazmente las propias emociones, tanto positivas como

negativas. La desregulación emocional y el consecuente uso desadaptativo de estrategias para regular las experiencias emocionales, pueden impactar fuertemente en el desarrollo emocional y en la capacidad de construir relaciones correctas y significativas.

Las primeras investigaciones sobre el acoso en las escuelas se llevaron a cabo en los países escandinavos a finales de los años Sesenta y principios de los Setenta del pasado siglo XX, por el cirujano Peter-Paul Heinemann (1969; 1972) y el psicólogo Dan Olweus (1973; 1978), que realizaron estudios sobre la población escolar noruega, que revelaron una alta incidencia y gravedad del acoso en todos los grupos de edad.

Desde estas primeras investigaciones, se han multiplicado los estudios en todo el mundo para explorar tanto la frecuencia del fenómeno como las relaciones que se desarrollan entre los implicados, así como las estrategias para prevenirlo y combatirlo. En el Reino Unido, Sharp & Smith (1994) profundizaron en la dinámica psicológica subyacente al acoso escolar, señalando que el comportamiento prevaricador está vinculado a rasgos de personalidad como el narcisismo y la escasa empatía.

En Italia, las primeras investigaciones realizadas sobre la población escolar mostraron una mayor incidencia del fenómeno que en otros países europeos (Fonzi, 1997). En España, los resultados de los estudios realizados a través del proyecto SAVE (Ortega et al., 2004), demostraron la importancia de crear un clima positivo y de colaboración en el aula como forma de prevención contra el acoso escolar. Otros estudios han demostrado que el acoso escolar se da entre jóvenes de todas las etnias y nacionalidades, con tasas de hasta el 30% en escuelas de países de renta alta y del 60% en escuelas de países de renta baja y media (Fleming & Jacobsen, 2010). Estudios realizados en preadolescentes de diferentes regiones italianas han puesto de manifiesto la continuidad entre el acoso tradicional y el ciberacoso, demostrando que haber sido víctima del acoso tradicional aumenta el riesgo de convertirse en víctima del ciberacoso (Brighi et al., 2011).

A los estudios pioneros de Olweus (1993), se debe la primera definición de acoso escolar:

“En términos generales, el acoso escolar puede definirse del siguiente modo: un alumno es acosado, es decir, prevaricado o victimizado, cuando se ve expuesto, repetidamente a lo largo del tiempo, a las acciones ofensivas de uno o más compañeros. ... una acción se define como ofensiva cuando una persona inflige intencionadamente daño o malestar a otra” (Olweus, 1996, pp. 11-12).

Además de esta definición, existen aportaciones de otros estudiosos.

Farrington (1993) definió el acoso escolar como un fenómeno caracterizado por la repetición de conductas dirigidas a prevaricar y dañar, mediante el maltrato físico y psicológico. Sharp & Smith (1994) enfatizaron la relación de poder entre iguales, definiendo el bullying como abuso entre ellos. Para Smith et al. (1999), el bullying es un comportamiento agresivo, particularmente cruel, dirigido hacia una víctima incapaz de defenderse. Menesini (2000) también señaló que, en el acoso, la víctima se encuentra en la posición de no saber cómo reaccionar. Fedeli (2004) señaló que consiste en una

agresión perpetrada de forma organizada. Gini (2012) destacó que el bullying es un comportamiento agresivo y reactivo, llevado a cabo repetidamente contra una víctima, que no puede defenderse. Gladden et al. (2014) definieron el bullying como un comportamiento agresivo dirigido a infligir daño o angustia a la persona objetivo.

Sobre la base de las delimitaciones conceptuales proporcionadas por los diferentes autores, existe unanimidad en asumir que el acoso se caracteriza por tres criterios fundamentales: intencionalidad, persistencia y desequilibrio de poder.

La intencionalidad indica que el comportamiento vejatorio se realiza conscientemente y con la intención precisa de dañar; la persistencia indica que el comportamiento no es ocasional, sino que se repite de manera continua a lo largo del tiempo; el desequilibrio de poder implica una relación asimétrica entre los sujetos involucrados derivada de factores de diferente tipo, por ejemplo, el desequilibrio de fuerza física (Gini, 2012), el estatus social, la fuerza mental (Olweus et al., 2019).

A estos criterios, algunos investigadores han agregado la dimensión ética, ya que consideran el acoso escolar como una conducta caracterizada por transgresión moral, en la medida en que todos los sujetos involucrados lo reconocen como inmoral, injusto e injustificado (Ortega, 2010).

En julio de 2024, la UNESCO publicó una nueva definición de acoso escolar, descrita como “una definición inclusiva”, que refleja el aumento de los conocimientos sobre la prevención y la intervención contra el acoso escolar, desplazando el centro de atención de los comportamientos individuales o de grupo hacia la puesta de relieve de la red de relaciones escolares y comunitarias en las que se manifiesta el acoso. La definición establecida dice:

“El acoso escolar es un comportamiento agresivo no deseado que se repite a lo largo del tiempo y que implica un desequilibrio de poder o fuerza” (UNESCO, 2024, p.4)

El nuevo enfoque del acoso escolar hace hincapié en que el desequilibrio de poder entre los actores implicados está vinculado a la red de relaciones escolares y comunitarias. La definición inclusiva del acoso escolar es la siguiente:

“En acoso escolar es un proceso social nocivo caracterizado por un equilibrio de poder impulsado por normas sociales e institucionales. A menudo se repite y se manifiesta como un comportamiento interpersonal no deseado entre estudiante o personal escolar que causa daño físico, social y emocional a los individuos o grupos objetivo y a la comunidad escolar” (UNESCO, 2024, p. 4).

La definición inclusiva del acoso escolar hace hincapié en que el desequilibrio de poder se ve alimentado o inhibido por dos factores: (1) el contexto institucional y social de las escuelas, incluidos los profesores, los directores, el personal escolar, los compañeros, los padres. (2) La sociedad en general, incluidas las normas sociales que producen y alimentan el acoso, incluso en términos de jerarquías sociales y exclusión social.

Esta explicación de la nueva definición va más allá del comportamiento individual para considerar los procesos y normas que operan en contextos sociales e influyen en la forma en que los alumnos y el personal escolar se relacionan entre sí.

La nueva definición también hace hincapié en que la repetición no sólo está vinculada al número de veces que se produce el acoso y el ciberacoso: un acto de agresión puede llevarse a cabo incluso una sola vez, pero seguir teniendo un efecto en el objetivo, porque compartirlo en línea determina su permanencia.

Una última consideración relevante realizada por la UNESCO (2024) es que no todos los agresores actúan intencionadamente y que los alumnos implicados en el acoso pueden contribuir al mismo debido a la dinámica de grupo y no necesariamente porque quieran dañar al alumno objetivo. Todo grupo de clase y contexto escolar es, en efecto, un sistema, en el que el comportamiento del individuo es producto del clima relacional.

1.2.3. EL CIBERACOSO

La creciente difusión de los dispositivos digitales y el uso generalizado de Internet han transformado las relaciones online en la forma más común de interacción. El uso de los medios sociales para comunicarse constituye una de las actividades favoritas de preadolescentes y adolescentes y ello ha favorecido la aparición del ciberacoso: una forma de bullying, llevada a cabo haciendo un mal uso del potencial de comunicación que ofrece la red (Slonje et al., 2013).

El ciberacoso se define como un acto agresivo intencionado, llevado a cabo repetidamente, por un individuo o un grupo, utilizando las tecnologías de la comunicación, para causar daño a una víctima (Slonje & Smith, 2008).

El acoso electrónico se diferencia del acoso entendido en sentido clásico, en que no requiere la reiteración del acto violento para causar daño. De hecho, el ciberacoso tiene lugar en un entorno sin barreras espacio-temporales, donde el perseguidor puede humillar a la víctima a través de vídeos, fotos o mensajes, colgados aunque sea una sola vez en la red. Su permanencia en la red permite que sean compartidos, en cualquier momento y a una audiencia potencialmente ilimitada de usuarios, causando a la víctima un daño reputacional sin límites espaciales ni temporales.

Además, a diferencia del acoso tradicional, el ciber-agresor, operando desde un ordenador o un teléfono, si siente cubierto y protegido por el anonimato y actuar sin inhibiciones, mientras que la víctima se encuentra aún más incapacitada para defenderse y prever las acciones persecutorias en su contra. Esto aumenta enormemente el desequilibrio de poder entre acosador y víctima, haciéndolo efectivamente insuperable (Tokunaga, 2010).

El ciberacoso se produce a través de acciones de diverso tipo:

- El *Flaming*: envío de mensajes ofensivos y vulgares;
- La *Denigración*: difusión de rumores y falsedades sobre la víctima;

- El *Cyberstalking*: el envío repetido y obsesivo de mensajes amenazadores;
- La *Mascarada*: el hacerse pasar por otra persona para publicar contenidos vulgares o descalificadores;
- La *Exclusión*: la exclusión de un grupo online, un chat, un juego interactivo
- El *Harassment*: la publicación continua de acoso;
- *Outing y trichery*: se produce cuando se intenta ganar confianza mediante engaños, recibir confidencias y hacerlas públicas;
- *Cyberbashing*: grabación de vídeos de la víctima acosada y posterior difusión en internet.

La disponibilidad de herramientas tecnológicas y la sensación de protección que proporciona el anonimato hacen del ciberacoso un comportamiento fácilmente accesible a cualquiera, incluso a quienes carecen de las habilidades de liderazgo negativo necesarias en el acoso tradicional (Genta, 2009). Por ello, las redes sociales se han convertido en el lugar donde el ciberacoso se propaga de forma cada vez más generalizada, con consecuencias muy negativas para quienes lo sufren.

1.3. EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO

La investigación sobre los factores que originan el acoso escolar ha investigado las causas de la conducta agresiva a la que se asocia este fenómeno. La etimología de la palabra agresividad - del latín "ad: verso, contra" y "gradior: procedo", indica una forma de comportamiento agitada para causar daño a terceros. Este término no puede ser explicado de forma simplista, ya que cambia la acepción según se trate de una acción premeditada, del resultado de una falta de autocontrol o de la reacción a una provocación. El término agresividad no tiene un significado intrínsecamente patológico, pero lo asume cuando esta actitud no es controlada y canalizada en comportamientos constructivos y creativos, desencadenando acciones impulsivas y destructivas.

Las Teorías del Comportamiento Agresivo, contienen enfoques de tipo biológico que consideran la agresividad una tendencia innata que se activa en respuesta a una frustración y a la autoconservación del individuo (Freud, 1930). No sería una reacción instintiva y necesaria en caso de frustración sino en línea con la teoría del aprendizaje social, se trataría de un comportamiento aprendido desde niños por imitación de modelos parentales o contextuales que suelen reaccionar con agresividad.

En este sentido, hay que distinguir entre agresividad y conducta violenta: la primera es una pulsión que lleva al individuo a luchar por su supervivencia cuando percibe, por ejemplo, un peligro o amenaza. La ira que resulta de tal percepción, si se canaliza de forma constructiva, predispone al sujeto a emprender acciones para neutralizar la amenaza. La agresividad como pulsión es una reacción normal a una frustración. Por otra

parte, la conducta violenta, del latín “vis: fuerza, vigor, arrogancia”, constituye una de las formas que puede adoptar la agresividad, ya que indica la propensión a dar sistemáticamente respuestas conductuales instintivas y patológicas a estímulos estresantes, en ausencia de competencias que permitan responder de manera adecuada.

1.3.1. EL ACOSO: UNA FORMA PARTICULAR DE CONDUCTA AGRESIVA

El acoso es una forma peculiar de conducta agresiva y la agresividad, como ya se ha dicho, se connota como una conducta puesta en práctica para causar daño a otros.

La agresividad puede ser proactiva o reactiva. La variante proactiva de la agresión es premeditada y gratuita, y se manifiesta sin necesidad de provocación o ira. Se activa con el propósito calculado y planificado de intimidar y dominar al otro, con la expectativa de recibir una ventaja. La variante reactiva de la agresividad consiste en la respuesta extemporánea, puesta en práctica para defenderse de una amenaza real o percibida y por tanto de una provocación efectiva o supuesta. Se activa por la impulsividad y los arrebatos de ira, sin que haya planificación.

Las conductas agresivas se manifiestan de manera muy heterogénea, dando lugar a tipologías de comportamiento como, el acoso, la violencia, el trastorno de conducta, la desviación, o la delincuencia que a menudo se superponen, aunque sean distintas. Por ejemplo, un niño que rompe el balón de otro, porque éste le molestó y le golpeó varias veces mientras jugaba con él, no puede ser considerado autor de un acto desviado, aun habiendo practicado una conducta agresiva. Un chico que golpea a un coetáneo porque éste ha sido objeto de molestias a su novia, no puede ser considerado violento. Los estudiantes que rocían spray urticante en el aula para evitar una verificación de matemáticas sin ser conscientes de la gravedad del gesto y quedando sorprendidos por las consecuencias, aparecen autores más de bravatas que de conductas delictuosas. Una preadolescente que repetidamente no vuelve a casa por la noche, violando las reglas establecidas por los padres, no muestra un trastorno de conducta, cuando actúa por miedo al abuso perpetrado en el hogar. Es diferente el caso de un adolescente que intimida y viola habitualmente al compañero más débil, atormenta animales o vandaliza los bienes de otros: por estos comportamientos se puede suponer obviamente un trastorno de la conducta. Sin embargo, este tipo de comportamiento también podría considerarse una forma de acoso si no se tuvieran en cuenta las características específicas de estas dos formas de agresión.

Para evitar confusiones conceptuales y terminológicas entre el trastorno de conducta y el acoso, es necesario centrarse en las diferencias que caracterizan a las dos condiciones. Se pueden resumir en el hecho de que en el trastorno de la conducta es necesaria la presencia de un agresor, mientras que en el acoso también es necesaria la presencia de una víctima y de un contexto relacional (Formella & Ricci, 2011). En esencia, el trastorno de conducta

es el trastorno de un individuo que puede descargar su problema en otros, mientras que el acoso es el trastorno de una relación entre el acosador, la víctima y el público, y este es el criterio de identificación que distingue al acoso de otras conductas agresivas.

El acoso tiene el propósito de codificar relaciones de poder precisas, junto con el propósito "educativo" de enseñar, mediante la violencia y la exclusión, las normas que rigen la pertenencia a un grupo. La estructura social del acoso deriva de su fuerte carácter normativo, por el que las víctimas suelen ser identificadas entre quienes difieren de sus compañeros (De Vita & Burgio, 2023).

1.4. PREADOLESCENCIA Y ADOLESCENCIA: ENTRE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y NECESIDAD DE POPULARIDAD. UNA MIRADA A LA EDAD EVOLUTIVA

Del latín, *adolēscere*: "crecer", esta fase de la edad evolutiva constituye una etapa particularmente delicada y crítica en el camino de crecimiento, ya que marca el paso de la infancia a la edad adulta.

La entrada en la preadolescencia y en la adolescencia puede definirse como un período de "tormenta y estrés" (Hall, 1904), debido a las emociones que el sujeto vive por los cambios repentinos que lo llevan a tener conflictos interiores y exteriores y a alternar momentos de felicidad incontenible con otros de tristeza inconsolable (Palmonari, 2011).

En estos años se producen los primeros cambios fisiológicos, relacionados sobre todo con el desarrollo puberal, irrumpen las emociones relacionadas con el primer amor y las primeras decepciones, se reestructuran las relaciones con los adultos, se siente la necesidad de construir relaciones amistosas fuertes y significativas, se activa un proceso fatigoso de redefinición de la propia identidad y se desarrolla la capacidad cognitiva, a través del paso del pensamiento operatorio concreto al pensamiento operatorio abstracto (Piaget, 1964).

El desarrollo de la inteligencia permite captar las contradicciones e incoherencias presentes en la forma de razonar y en los modelos de comportamiento transmitidos por los padres. La pérdida de idealización de los adultos puede generar contrastes con los padres y llevar a buscar nuevos valores y modelos de referencia en otros contextos (Oliverio Ferraris, 2019).

Las tareas evolutivas de esta etapa del desarrollo consisten esencialmente en el desprendimiento gradual de los vínculos con los padres, la reelaboración de una nueva imagen mental del cuerpo, la elaboración de la propia definición del yo, la construcción de la propia reputación entre los iguales y la adquisición de un sistema de valores propio, sobre cuya base uno puede autodeterminarse y dirigir sus acciones.

En este proceso de construcción de la propia identidad, el grupo de iguales desempeña una función fundamental de protección y apoyo, favoreciendo la identificación, mitigando la inseguridad y evitando el repliegue en la soledad.

Dentro de la sociabilidad entre iguales, se interpretan papeles, se visten máscaras (Jung, 1921), se estructuran dinámicas con el fin de obtener consenso, visibilidad y popularidad (Parkhurst & Hopmeyer, 1998), para emerger, ser respetados y aumentar su prestigio en el grupo.

Mientras que, en los años de escuela primaria, la necesidad de popularidad se asocia con el aprecio en el grupo de pares, en los años de escuela secundaria de primer y segundo grado, es mucho más sentida, puede traducirse en la búsqueda de una posición de prevaricación y dominación sobre los demás, y asociarse a conductas agresivas, tales como asumir los contornos de formas de desviación y de verdadero acoso.

1.5. PROTAGONISTAS Y DINÁMICAS DE GRUPO

El bullying es estructuralmente un fenómeno sistémico, ya que la interacción bully-víctima se desarrolla dentro de un marco relacional, donde todos los sujetos presentes en la agresión tienen un perfil preciso y ejercen un papel específico.

El bullying es un fenómeno relacional porque en la escena donde ocurren las prevaricaciones, desempeñan un papel de primer plano, además del bully y la víctima, todos aquellos sujetos que apoyando al bully, defendiendo a la víctima, actuando como gregarios o simples espectadores, influyen fuertemente en el desarrollo de la dinámica.

El acoso se organiza según las dinámicas del comportamiento persecutorio y, por tanto, en torno a la necesidad de dominio del acosador, la vulnerabilidad de la víctima y la deferencia del grupo, y, por tanto, no puede ser comprendido si no es analizando las características de los tres protagonistas implicados y las relaciones entre ellos.

1.5.1. CARACTERÍSTICAS COMUNES A LOS ACOSADORES Y LAS VÍCTIMAS

El acoso y la victimización pueden considerarse dos caras de la misma moneda, ya que los acosadores y las víctimas desempeñan dos papeles complementarios (Guarino & Lancellotti, 2022): dominación y sumisión.

Acosadores y víctimas, a diferencia de sus compañeros, están unidos por una misma plataforma desadaptativa, aunque articulada en direcciones opuestas (Fonzi, 1999).

Ambos presentan evidentes déficits de adaptación, que en los acosadores se traducen en trastornos de conducta y en las víctimas en trastornos de ansiedad. Ambos tienen dificultades emocionales y muestran una falta total de empatía, que en los acosadores se

traduce en indiferencia ante las consecuencias de su conducta acosadora y en las víctimas en una inseguridad tan profunda que son incapaces de comunicar que necesitan ayuda.

La agresividad patológica de los primeros se alimenta del sentido de inadecuación de los segundos, generando dinámicas perversas que se autoalimentan: cualquier fragilidad de la víctima puede constituir un pretexto para atacarla, y cuanto más difícil es la víctima ante los malos tratos, más aumenta el poder del abusón, en una especie de círculo vicioso donde la fragilidad de uno alimenta la fuerza del otro, y viceversa.

1.5.2. CARACTERÍSTICAS DEL MATÓN

"Una característica distintiva de los matones, implícita en su propia definición, es la agresividad hacia sus compañeros. Pero los acosadores son a menudo agresivos también hacia los adultos, tanto padres como maestros" (Olweus, 1996, p. 32). Según Olweus, los acosadores aprecian la violencia, actúan con impulsividad, sienten una fuerte necesidad de poder y dominio, tienen poca empatía hacia las víctimas, muestran niveles bajos de ansiedad e inseguridad y disfrutan de un buen grado de autoestima. Los hombres muestran mayor fuerza física que la media de sus compañeros y en particular que las víctimas. Olweus continúa afirmando que el acosador se caracteriza por un *"patrón agresivo reactivo asociado a la fuerza física"* (Olweus, 1996, p.33). Sus estudios han demostrado que la fuerza física aumenta el grado de popularidad y, en consecuencia, disminuye la probabilidad de ser victimizado.

El matón tiene una capacidad empática baja, pero tiene una alta capacidad para percibir y comprender los estados emocionales de los demás. Esto le facilita no solo atacar a la víctima, sino también incitar a otros a hacer lo mismo. La superioridad del poder que el abusón ejerce sobre la víctima suscita admiración e identificación por parte de los compañeros y esto les empuja a imitarlo y actuar según sus esquemas. *"El matón tiene más poder que la víctima y su característica más importante es manipular hábilmente este poder para abrumar físicamente a la víctima, rechazarla socialmente y/o humillarla verbalmente"* (Oh & Hazler, 2009, p. 292).

La diferencia de poder permite al abusador intimidar fácilmente a la víctima, sin riesgo de que se rebele o tome represalias contra él.

En la dinámica del acoso se distinguen dos tipos de acosadores: el dominante y el gregario.

- El matón dominante es el líder negativo del grupo y quien toma la iniciativa de acosar a la víctima. Está dotado de fuerza física y seguridad psicológica, y tiene una actitud positiva hacia la violencia. Necesita un chivo expiatorio sobre el que dirigir su agresión y al que utilizar para afirmar su poder sobre el grupo.

- Los matones pasivos o gregarios participan en la acción prevaricadora del intimidador dominante, en una posición secundaria, sin tomar la iniciativa. Se distingue entre los que ayudan materialmente al acosador y los que le animan. Ambos se solidarizan con el

acosador, no porque estén interesados en perjudicar a la víctima sino para obtener ventajas en términos de prestigio social en el grupo y de evitar el riesgo de acabar siendo ellos mismos víctimas de persecución. Según Olweus (1996), se trata de individuos que adoptan comportamientos agresivos debido al fenómeno del “contagio social”, porque los ponen en práctica tras aprenderlos de un “modelo” cuya fuerza, valor y carisma aprecian y por el que se dejan influir.

“Ciertamente, los chicos inseguros y dependientes (los matones pasivos, los gregarios) que no gozan de ninguna consideración dentro del grupo de iguales y a los que les gustaría hacerse valer, se dejan influir mucho por la acción del modelo. El término contagio social se ha utilizado para indicar precisamente este tipo de efecto” (Olweus, 1996, p. 42).

1.5.3. CARACTERÍSTICAS DE LA VÍCTIMA

“Las víctimas son generalmente más ansiosas e inseguras que los estudiantes en general. Además, a menudo son cautelosos, sensibles y tranquilos” (Olweus, 1996, p. 31). Según Olweus, las víctimas tienen bajos niveles de autoestima, sufren estados de ansiedad, tienen una mala opinión de sí mismas y de la situación en que se encuentran, se sienten poco atractivas y se sienten fracasadas. En la escuela viven una situación de aislamiento del resto de la clase. No son molestos o agresivos y por lo tanto no es pensable que las causas de la agresión sean atribuibles a ellos. Si son hombres, muestran menor fuerza física que la media de sus compañeros. Olweus continúa afirmando que la víctima tiene un estilo de relación que combina un “patrón ansioso asociado (en el caso de los varones) a la debilidad física” (Olweus, 1996, p. 31).

La actitud que la víctima asume ante las provocaciones, señala a los demás la ausencia de asertividad, inseguridad, incapacidad o imposibilidad de reaccionar. Ante los repetidos ataques, la víctima se muestra resignada, porque está convencida de ser responsable y esto aumenta su estado de ansiedad. Las características descritas anteriormente son referidas por Olweus a víctimas “pasivas o sumisas”. Afirma que algunos estudios indican que este grupo de víctimas tuvo en la primera infancia una relación más íntima y protectora con la madre, que puede ser percibida como sobreprotectora.

Existe otro tipo de víctimas, que Olweus llama “provocadoras». A diferencia de las víctimas pasivas, las provocadoras reaccionan ante el acoso, aunque de forma impulsiva e ineficaz. Como tienden a atacar para defenderse, se las denomina matones/víctimas. De hecho, se caracterizan por una “combinación de ambos patrones reactivos” (Olweus, 1996, p. 32), es decir, el patrón agresivo, típico de los acosadores, y el patrón ansioso, típico de las víctimas, por lo que también se les denomina acosadores-víctimas. Este tipo de víctima suele tener dificultades de concentración y autocontrol, es hiperactiva y adopta actitudes que provocan irritación y tensión.

1.5.4. LOS ROLES DE LOS PARTICIPANTES EN EL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar es un fenómeno social que solo puede comprenderse analizando las características individuales de los sujetos involucrados y sus relaciones entre sí.

Un estudio piloto realizado en una muestra de estudiantes finlandeses (Salmivalli et al., 1996) identificó los roles de los participantes en la escena del acoso, es decir, los seis diferentes patrones de comportamiento que se ponen en práctica en situaciones de acoso:

1. El *matón* o *ringleader*: toma la iniciativa en la persecución de la víctima. Es capaz de incitar a los demás contra la víctima e influir en todo el grupo. Utiliza su capacidad de manipulación para obtener ventajas en términos de poder.
2. Los *ayudantes del matón*: no toman la iniciativa, pero participan activamente en la persecución. Ayudan al acosador a llevar a cabo la acción violenta y sujetan a la víctima, asegurándose de que no pueda escapar.
3. Los *partidarios del matón*: no colaboran materialmente en la agresión, pero muestran un apoyo abierto al agresor y a sus ayudantes, animando, incitándoles a continuar y burlándose de la víctima. Se consideran simpatizantes y retroalimentan positivamente a los agresores, reforzando su acoso.
4. Los *defensores de la víctima*: intervienen en incidentes de acoso, enfrentándose al acosador o pidiendo la intervención de un adulto. Este comportamiento les expone al riesgo de convertirse ellos mismos en víctimas. Sólo pueden conseguir estimular la defensa de la víctima por parte del grupo si gozan de un alto nivel de popularidad dentro del grupo.
5. Los *observadores*: son los transeúntes, es decir, la mayoría silenciosa que presencia las acciones prevaricadoras y decide no intervenir, “*porque intervenir cuesta esfuerzo, los expone al juicio de los demás y, sobre todo, porque intervenir puede llevar al acosador a cambiar el objeto de su violencia, transfiriéndola a quienes intentan detenerle*” (Buccoliero & Maggi, 2005, p. 9). Obermann (2011) los divide en transeúntes pasivos culpables y transeúntes pasivos despreocupados, según sientan o no culpa hacia la víctima. Su inacción podría deberse al miedo y al malestar personal que activaría “*una especie de negación ante el sufrimiento ajeno, así como una baja percepción de autoeficacia personal para afrontar la situación*” (Patrizi & Biasi, 2017, p. 111). Su conducta omisiva no es neutral, porque es percibida por los compañeros como una aprobación y legitimación silenciosa del acoso.
6. La *víctima*: es el objetivo, el destinatario de actos agresivos que ella no ha provocado. Vive en una condición de sumisión, de ser forzada a sufrir y de aislamiento, en la que es incapaz de defenderse, atrapada entre un sentimiento de impotencia y otro de culpabilidad, creyendo que ha contribuido a provocar la situación que sufre.

A los seis roles identificados por Salmivalli et al. (1996), Belacchi (2008) añade dos más:

7. Los *mediadores* son los integrantes del grupo que intentan ejercer una acción que lleva al abusón a reconciliarse con la víctima, colocándose en una posición de equidistancia entre ambos.
8. Los *consoladores* son aquellos que empatizan con la víctima y que, sin intervenir directamente en la dinámica, le muestran apoyo, la consuelan, la consuelan, reduciendo así los efectos psicológicos que las acciones violentas y discriminatorias ejercen sobre ella.

Los diversos sujetos que están presentes en las prevaricaciones, difícilmente pueden interrumpir la acción del matón e influir constructivamente en la dinámica vejatoria. En la mayoría de los casos, tienden a protegerlo y a tolerar, aunque sea con poca voluntad, el sufrimiento de la víctima. Esto sucede porque la fragilidad de la víctima evoca en los miembros del grupo, miedos e inseguridades personales (Guarino & Lancellotti, 2022). El temor de posibles represalias por parte del abusador, lleva a los individuos a rechazar la idea de intervenir en favor de la víctima y a considerar más conveniente no obstaculizar las intimidaciones, mediante el apoyo manifiesto o el silencio cómplice.

El matón, la víctima y el grupo pueden ser considerados como los tres protagonistas del triángulo dramático (Karpman, 1968; Gini, 2021), ya que crean un esquema relacional disfuncional, donde el grupo no salva a la víctima, sino que la deja bajo la opresión del matón, quien se siente autorizado a seguir atacándola.

1.5.5. GRUPO DE PARES Y ACOSO: ENTRE CONFORMISMO Y DESVINCULACIÓN MORAL

En los miembros del grupo, las inseguridades personales prevalecen sobre la posibilidad de intervenir en favor de la víctima, porque pertenecer al grupo implica ajustarse a sus modelos y jerarquías. De hecho, la tendencia que regula el comportamiento de los individuos dentro del grupo es la imitación (Tarde, 1890), lo que explica que el sujeto actúe de forma diferente cuando está en grupo que cuando está solo.

El conformismo con el grupo es una actitud típica de los años de la preadolescencia y la adolescencia, cuando la relación con los iguales es de gran apoyo en el proceso de emancipación de la familia. El conformismo crea una especie de identidad colectiva que conduce a una “*reducción de la responsabilidad individual*” (Olweus, 1996, p. 42) en el caso de conductas nocivas colectivas.

El “desentendimiento moral” (Bandura et al., 1996) es el mecanismo por el cual el individuo no siente culpa por las acciones perjudiciales de las que es responsable. Esto ocurre porque:

“las personas... cuando se encuentran en realidades sociales problemáticas, que implican decisiones morales difíciles, pueden comprometer sus estándares morales o incluso desconectar por completo la moralidad de su conducta dañina” (Bandura, 2017, p 44).

Los frenos inhibitorios que activa la moral, en forma de culpa, para controlar los impulsos agresivos, se liberan sometiendo a la víctima al proceso de deshumanización (Olweus, 1996), es decir, privándola de características humanas para reducirla a un ser inferior. La descripción de una escena de deshumanización de la víctima por parte del grupo la proporciona el propio Olweus:

“De vez en cuando, incluso los chicos de la clase pueden acosar e insultar al chico objetivo. Es un blanco seguro: todos saben que es débil, que no se atreve a reaccionar y que ninguno de los chicos más fuertes se atreverá a defenderle. Y después de que uno de éstos le ataque, los que le acosan después rara vez se sienten culpables de tales acciones. Así, se desarrollan creencias que desencadenan un proceso de «deshumanización» de la víctima: es un ser miserable y sin valor, por lo que merece que le peguen” (Olweus, 1996, p. 38).

El conformismo es, pues, la actitud que está en la raíz de lo que podría describirse como la banalidad cotidiana del mal, (Arendt, 1964), ya que puede alimentar dinámicas persecutorias, por parte de sujetos que, tomados individualmente, no participarían en ellas.

1.5.6. GRUPO DE CLASE Y ACOSO

Cuando en el grupo clase está presente el fenómeno del acoso escolar, *“la escuela se convierte en un lugar de violencia y humillación, donde se crean mecanismos disfuncionales”* (Altieri et al., 2024).

Es el mismo Olweus (1993) quien proporciona una descripción de cómo se desarrolla una dinámica de intimidación en el grupo de clase, basándose en las investigaciones que ha llevado a cabo (Olweus, 1978). El afirma que, en general, en todas las clases hay conflictos y tensiones de diversos tipos, que pueden tener como objetivo la autoafirmación, alcanzar una posición de liderazgo o medir las relaciones de poder.

Si hay un acosador en potencia, las interacciones son más agresivas y violentas, porque la necesidad del acosador de someter y dominar a los demás le hace más fuerte y seguro. El acosador reacciona agresivamente incluso ante las frustraciones más pequeñas, provocando diversas reacciones de los compañeros, como miedo, preocupación, molestia, angustia.

Si en el aula hay un alumno ansioso o temeroso o que manifiesta elementos de diversidad con respecto a las normas culturales imperantes (D'Urso & Symonds, 2021), es fácilmente detectado por el matón, quien, una vez que ha identificado a su objetivo, busca un pretexto

para atacarlo. *“Siempre hay algo en su aspecto exterior... en su ropa o en sus ademanes que puede ser objeto de ataque”* (Olweus, 1996, p. 37).

El acoso se hace espectacular y la dificultad de la víctima para defenderse da al acosador una sensación de superioridad a los ojos del grupo de clase, lo que lleva a los demás a emularle, para su gran satisfacción. *“Para el acosador, observar a otros compañeros acosando a la víctima es tan agradable como hacerlo él mismo”* (Olweus, 1996, p. 38).

Desgraciadamente, ninguno de los alumnos informa de lo que ocurre a los profesores, por razones “que van desde la ausencia real de los adultos hasta la creencia de que los conflictos entre niños deben resolverse entre ellos». Por lo tanto, los profesores permanecen ajenos a la dinámica del acoso, al igual que los padres de la víctima, que no informan de lo que viven en la escuela (Oweus, 1993, pp. 37-38).

La dinámica descrita por Olweus sobre la base de estudios que se remontan a hace unos cincuenta años, no es muy diferente de lo que ocurre hoy en día en muchas escuelas, que se convierten en un infierno-trampa (Gambino, 2022), para los alumnos destinatarios, debido también a la conducta omisiva del grupo clase y a la consiguiente conducta omisiva de los profesores.

La prevención y la intervención precoz son las estrategias más eficaces para contrarrestar el fenómeno y evitar que la etapa escolar, que debería estar marcada por el crecimiento intelectual, afectivo y relacional, se convierta en un oscuro periodo de maltratos y persecuciones. Para ello es necesaria la colaboración y la intervención sinérgica de las figuras de todos los niveles implicados, en primer lugar, la familia y la escuela.

1.6. EL ROL DE LOS ADULTOS

La mejor prevención es la educación, que se configura como el instrumento más eficaz para prevenir y contrarrestar las conductas abusivas y promover el comportamiento prosocial.

La familia y la escuela están involucradas en el fenómeno del acoso escolar y comparten la responsabilidad normativa de su gestión, que puede tener éxito si colaboran y actúan de manera sinérgica.

Ambas están llamadas a promover el desarrollo de las competencias socio emocionales, que tienen un efecto positivo en el desarrollo psíquico, el aprendizaje, las relaciones, sobre el bienestar general de los niños y adolescentes, y por lo tanto representan una de las formas más eficaces de prevención de los fenómenos del acoso y la victimización.

1.6.1. EL ROL DE LOS PADRES

Varios estudios demuestran que ya en la edad preescolar se dan formas de agresión y exclusión social entre los niños (Monks et al., 2003; Perren & Alsaker, 2006; Agudo-

Villarejo et al. 2023). Los niños que han aprendido modales sociales opuestos o agresivos en la familia, los imitan (Bandura & Walters, 1963) y con el ingreso a la escuela continúan usándolos. Otros estudios demuestran que el clima familiar y el estilo educativo de los padres desempeña un papel determinante en condicionar el comportamiento de los hijos y su forma de interactuar con los demás (Riva Crugnola, 2012).

Presenciar o sufrir malos tratos en el hogar transmite a los niños el mensaje de que la violencia es aceptable y esto puede llevarles a elevarla a la categoría de sistema en su relación con los demás. La falta de atención de los padres o un estilo parental excesivamente permisivo también hace que los niños se sientan menos apoyados y favorece la aparición de comportamientos agresivos. A la inversa, un estilo parental autoritario o abusivo puede desarrollar personalidades frágiles e introvertidas que acepten pasivamente el acoso, con el riesgo de convertirse fácilmente en víctimas del acoso. Por el contrario, un estilo parental seguro y fiable, basado en la parentalidad competente, ayudará al desarrollo de personalidades maduras y estructuradas, con altos niveles de autoestima y capaces de establecer relaciones positivas.

Desgraciadamente, en la sociedad actual, los tiempos frenéticos de trabajo llevan a los padres a estar poco presentes y su vacío es llenado por Internet, videojuegos, series de televisión y redes sociales, que tienden a configurarse, para la generación de nativos digitales (Prensky, 2001), como un sustituto de los padres en la transmisión de valores y modelos de comportamiento.

El cambio antropológico del homo sapiens al homo videns (Sartori, 2018), conlleva el riesgo de que los más jóvenes acaben siendo víctimas de mensajes y modelos malos y violentos, sufridos de forma pasiva y acrítica, sin tener herramientas para interpretarlos y recibiendo un fuerte incentivo para emularlos. La exposición a imágenes violentas puede conducir al aprendizaje de script violentos (Huesmann, 1988), que pueden ser utilizados como guía, para interpretar y dirigir el comportamiento.

Estas actitudes se inscriben en un contexto general de crisis familiar, en el que los padres están abdicando de su papel normativo y del ejercicio de la autoridad, estableciendo una relación entre iguales con sus hijos, en la que falta el modelo fuerte, protector y autoritario representado tradicionalmente por la figura paterna. De hecho, falta la figura, tradicionalmente encargada de desempeñar la función paterna: infundir seguridad y protección, ejercer el papel normativo y contener la frustración, apoyar el proceso de liberación de la familia. Esta ausencia, como cualquier privación, conlleva en el menor la estructuración de una organización defensiva, con consecuencias a nivel emocional y sobre la posibilidad de desarrollar comportamientos antisociales.

Es necesario que los padres recuperen su función educativa fundamental e ineludible y vuelvan a ser el punto de referencia en la educación de sus hijos, estableciendo con ellos una relación de confianza, erigiéndose en figuras creíbles, que respetan y tienen consideración por sus hijos, que comunican sin juzgar a la persona, que dan normas claras y saben decir no, cuando es necesario, porque esto educa para contener la agresividad,

evita la confusión en la elección entre lo que es bueno y lo que es malo, estructura la personalidad, impidiendo la formación de conductas agresivas, sumisas y gregarias.

Del mismo modo, apoyar el desarrollo de la autoestima en los hijos es uno de los objetivos que los padres deben perseguir, ya que sentirse querido y apreciado por lo que uno es influye totalmente en el desarrollo de la personalidad. Un autoconcepto positivo se traduce en la conciencia del propio valor y en la capacidad de autorregular las propias emociones, por lo que constituye un factor de protección frente a convertirse en víctima, acosador o gregario.

1.6.2. EL ROL DE LOS PROFESORES

La escuela es el lugar donde los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo, fuera de la familia, y es el entorno privilegiado donde experimentan la sociabilidad con sus iguales, por lo que también es el contexto en el que el acoso escolar se produce con mayor frecuencia.

La prevención del acoso escolar comienza en los primeros años de la escuela, mediante la educación en la prosociabilidad y la promoción de una cultura de respeto, diálogo y cooperación. Esto empieza por la forma en que el profesor se relaciona con el alumno: si el alumno se siente comprendido, reconocido en su singularidad y acogido, interioriza que merece respeto, siente confianza en sí mismo y se ve inducido a tener la misma actitud hacia los demás.

El profesor que promueve el desarrollo de habilidades prosociales, adopta un estilo educativo orientado hacia aquellos valores que favorecen el crecimiento y el bienestar del alumno individual y del grupo de clase, en relación con los cuales identifica normas claras y compartidas. *“No puede haber educación desvinculada de los valores, de hecho 'educación' implica por definición 'conducir hacia fuera' (del latín ex-ducere), conducir hacia otra cosa, algo diferente, que inevitablemente se connota en términos de valores socialmente compartidos”* (Caprara et al., 2014).

La educación para la prosociabilidad, y por tanto la prevención del acoso escolar, se consigue mediante la educación para el diálogo y la confrontación como herramientas indispensables para la gestión de conflictos. Educar para el diálogo significa esencialmente enseñar a comunicarse eficazmente, centrándose en la acción realizada y sus consecuencias y no en la persona que la ha realizado. El objetivo a conseguir es fomentar la correcta expresión de emociones y necesidades, asegurando que que cada uno sea consciente de las consecuencias de sus actos.

No se trata de *“promover actitudes moralistas y de culpabilización del matón, de la víctima o de quien es cómplice de las prevaricaciones, pues tales actitudes ponen a las personas a la defensiva y no favorecen la participación, El objetivo no es estigmatizar, sino responsabilizar”* (Altieri, 2023).

Para promover el desarrollo de conductas prosociales y educar en habilidades para la vida (Kirchhoff y Keller, 2021), en un marco de prevención y lucha contra el acoso escolar, es fundamental organizar la vida en el aula de forma que se dedique tiempo a actividades dirigidas por los compañeros, al trabajo en grupo y al aprendizaje cooperativo. Este tipo de estrategias, basadas en la interdependencia positiva y el liderazgo distribuido, educan para adoptar modos de comportamiento empáticos, aceptar diferentes puntos de vista y negociar soluciones en situaciones de conflicto.

También es importante estimular la reflexión sobre los problemas de acoso, mediante debates y juegos de rol dirigidos por el profesor, que tiene una función clave al facilitar el intercambio de experiencias y emociones.

El comportamiento prosocial se forma aprendiendo a asumir el punto de vista del otro: mirar el mundo a través de los ojos del otro permite experimentar las propias emociones y esto constituye la condición necesaria para poder actuar de forma prosocial (Caprara et al., 2014).

Una contribución fundamental a la prevención y la lucha contra el acoso escolar la proporciona la *Educación cívica* (Ley n. 92/2019), establecida como enseñanza transversal, a las escuelas primarias y secundarias. Las últimas Directrices (2024) hacen referencia explícita a la lucha contra el acoso escolar: *Las Directrices se configuran como una herramienta de apoyo y sostén de los docentes también frente a algunas graves emergencias educativas y sociales de nuestro tiempo como, por ejemplo, el incremento de actos de bullying, cyberbullying* (Decreto del Ministerio de Educación y Mérito n. 183/24). Tampoco puede subestimarse la contribución que las disciplinas y sus múltiples interconexiones pueden aportar a la educación prosocial y a la lucha contra el acoso escolar.

1.6.3. EL ROL DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Toda la comunidad escolar está llamada a contribuir a la creación de un entorno seguro e integrador y a contrarrestar todas las formas de acoso y ciberacoso. La alianza educativa es fundamental en la lucha contra el bullying. Una relación conflictiva o basada en la falta de respeto por los roles de cada uno repercute negativamente en la posibilidad de confrontación, apoyo y búsqueda de estrategias compartidas.

El director de la escuela tiene un rol crucial para promover la definición y aplicación de las intervenciones de la escuela contra el acoso. Entre sus funciones se incluye la preparación de los procedimientos necesarios para actualizar el Pacto de Corresponsabilidad Educativa (Decreto del Presidente de la República n. 235/2007, un documento en el que la escuela y la familia se comprometen a crear una alianza educativa en la que ambas partes asumen compromisos y responsabilidades, también con vistas a combatir el acoso escolar.

“...frente a la difusión de fenómenos, a veces muy graves, de violencia, bullying o en cualquier caso de ofensa a la dignidad y al respeto de la persona humana en las comunidades escolares, se pretendió introducir un aparato normativo que permitiera a la comunidad educadora responder a los referidos hechos con mayor severidad sancionadora” (Decreto del Presidente de la República, n. 235/07).

El director de la escuela tiene la tarea de garantizar la preparación del Protocolo de intervención para la gestión de los casos de emergencia; asegurar que el sitio web institucional tenga una sección dedicada al acoso escolar y al ciberacoso, donde se publique el contenido informativo pertinente, como: el nombre del profesor de contacto antiacoso, el Equipo Antiacoso y el Equipo de Emergencia, el Protocolo de Intervención, el Plan de oferta formativa con intervenciones educativas para la prevención y lucha, el Reglamento del Instituto en el que se indiquen medidas disciplinarias en casos de acoso escolar (Ley n. 71/17; Decreto del Ministerio de Educación y Mérito n. 18/21).

Además, cada centro escolar debe adoptar un *“código interno de prevención y lucha contra los fenómenos de acoso y ciberacoso”* y crear una *“mesa de seguimiento permanente compuesta por representantes de los alumnos, profesores, familias y expertos en la materia”* (Ley n. 70/2024; Nota del Ministerio de Educación y Mérito n. 121/2025).

Toda la comunidad escolar debe implicarse y saber cómo comportarse en casos de acoso. Por ejemplo, el personal escolar, que tiene funciones de vigilancia en las zonas comunes: pasillos, aseos, espacios exteriores, entradas, debe saber cómo intervenir en las situaciones de las que pueda ser testigo, así como denunciar aquellas de las que tenga conocimiento de forma indirecta.

Por eso corresponde al director la puesta en marcha actividades de sensibilización y formación sobre acoso escolar y ciberacoso, dirigidos al personal del centro, padres y alumnos, contando además con la colaboración de las asociaciones locales, los servicios sociales y sanitarios y las fuerzas y cuerpos de seguridad.

1.7. PROFESORES Y ACTITUDES HACIA EL ACOSO ESCOLAR: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Se ilustra un estudio cualitativo con los docentes, que la autora llevó a cabo como integración de la investigación cuantitativa realizada con los estudiantes, para disponer de dos puntos de observación complementarios sobre el fenómeno del bullying: el de los estudiantes y el de los docentes, y el de los docentes, con el fin de que los resultados de ambos estudios puedan ser utilizados en términos psicoeducativos.

1.7.1. EL ROL FUNDAMENTAL DE LOS PROFESORES EN LA GESTIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

La literatura demuestra que las creencias de los profesores sobre el acoso escolar condicionan su forma de abordarlo y que prejuicios o creencias erróneas pueden llevar a no comprender el fenómeno y a no gestionarlo de manera eficaz (Demol, 2020).

A pesar de que existen programas en las escuelas para la prevención y lucha contra el bullying, como *KiVa* e *NoTrap*, un estudio realizado en Italia (D'Urso et al., 2022) destaca que, a menudo, los docentes muestran resistencias y temores al enfrentar el bullying e intentan contenerlo sin conocer estrategias específicas y dirigidas.

1.7.2. EL ESTUDIO CUALITATIVO

La investigación que se describe indagó las actitudes de los docentes hacia el acoso escolar y las acciones de prevención y lucha adoptadas por 15 docentes de escuelas primarias y secundarias de Roma y su provincia, situadas en contextos socioeconómicos y culturales diferentes entre sí. Se realizó durante los meses de mayo de 2024, a través de una entrevista semiestructurada, a una muestra de docentes compuesta por 12 mujeres y 3 hombres, con edades entre 32 y 63 años, y con un mínimo de 8 y un máximo de 33 años de experiencia docente.

1.7.3. TEMAS EMERGENTES

Los principales temas que surgieron fueron:

1. Conciencia del acoso escolar y sus consecuencias para los actores involucrados;
2. Experiencia de acoso escolar en sus propias clases o escuelas;
3. Gestión del bullying y uso de prácticas inclusivas;
4. Prevención y lucha contra el bullying a nivel escolar;
5. Colaboración de los padres;
6. Acoso sufrido por los docentes por parte de los estudiantes.

1.7.4. RESULTADOS

Del estudio surgieron los siguientes resultados:

1. La mayoría de los profesores estaba consciente de la gravedad del acoso escolar, pero solo la mitad de ellos conocía las consecuencias negativas que puede tener para los actores involucrados.
2. Aproximadamente la mitad de los entrevistados tenía experiencia con el acoso escolar.

3. En la mayoría de los casos, la gestión de las situaciones de bullying o cyberbullying realizó mediante iniciativas espontáneas o basadas en el simple sentido común, y no a través del uso de prácticas inclusivas específicas.

4. En casi todos los centros educativos hay una gran atención y sensibilidad hacia el bullying y el cyberbullying, y se organizan iniciativas de diverso tipo para su prevención y lucha.

5. La colaboración de los padres en la gestión del bullying es mayor en la escuela primaria que en la escuela secundaria. En cualquier caso, los padres tienden a defender a sus hijos, si estos son los matones.

6. Algunos de los profesores entrevistados fueron objeto de acoso por parte de sus estudiantes o estaban al tanto de malos tratos graves y continuos sufridos por sus colegas.

1.7.5. CONCLUSIONES

La investigación ha resaltado la necesidad de una mayor formación en prácticas inclusivas para una gestión consciente de las situaciones de bullying y para promover la inclusión como un factor protector contra el bullying para toda la clase.

1.8. FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN RELACIONADOS CON EL ACOSO Y LA VICTIMIZACIÓN

Los factores de riesgo y de protección se refieren a las circunstancias funcionales o disfuncionales que pueden influir en el desarrollo de conductas asociadas al acoso escolar y la victimización. Están relacionados con elementos psicológicos y conductuales o derivados del contexto en el que se desarrolla el sujeto, que pueden interferir con un funcionamiento psicosocial saludable y aumentar o disminuir la probabilidad de riesgos psico-adaptativos (D'Urso et al., 2023).

Olweus (1996, p. 39) identifica cuatro factores, basados principalmente en investigaciones entre varones, relacionados con los estilos de crianza familiar y el temperamento individual, que pueden aumentar el riesgo de desarrollar el patrón reactivo agresivo típico del acosador:

- una actitud emocional negativa, especialmente por parte del progenitor más cariñoso en los primeros años, normalmente la madre, caracterizada por una “falta de calidez e implicación”;
- un estilo educativo “*permisivo y tolerante*” que, al no poner límites a las tendencias agresivas, no permite aprender a controlarlas;
- un estilo educativo “*coercitivo*”, que al abusar de los castigos físicos y de los arrebatos emocionales de ira, educa para la violencia;

- un temperamento “*hothead (exaltado)*” puede aumentar las posibilidades de que el niño se vuelva más agresivo que un niño con un temperamento más tranquilo.

En este sentido, cabe señalar que no existe un determinismo entre temperamento y conducta agresiva, ya que el comportamiento se desarrolla a través de la interacción entre factores biológicos (predisposiciones innatas) y ambientales (condicionamientos socioculturales).

Otro factor predictivo de la conducta agresiva puede referirse al constructo de desvinculación moral, es decir, al conjunto de dispositivos cognitivos y socialmente aprendidos que llevan al sujeto a inhibir su propio sentimiento de culpa y a ensimismarse ante una conducta transgresora, lo que daña su autoestima.

El comportamiento agresivo también se ve favorecido por un sistema de valores y cultural caracterizado por el relativismo moral y carente de cohesión social: en este caso, las normas de convivencia civil se someten a la ley del más fuerte, las acciones antisociales se llevan a cabo para experimentar estímulos intensos o contrarrestar la monotonía, y las personas tratan de satisfacer su pequeña individualidad a expensas de los demás.

Entre los factores que protegen contra el acoso y promueven el bienestar emocional, la resiliencia debe considerarse en primer lugar:

“Término que designa la capacidad del sujeto para hacer frente al estrés y mantener una buena adaptación a pesar de la adversidad” (Menesini, 2005, p. 377).

Además, un clima escolar acogedor y colaborativo, caracterizado por una fuerte cohesión interna, donde se promueve el “*sentido del nosotros*” (Tomasello, 2010), se correlaciona con una menor propensión a desarrollar conductas prevaricadoras (Armitage, 2021).

El apoyo de figuras de referencia permite activar estrategias de afrontamiento que pueden resultar eficaces en la gestión de acontecimientos estresantes, posibilitando el mantenimiento de un buen nivel de autoestima y autoeficacia. Un estudio realizado con alumnos de 13 a 16 años (Smith et al., 2004) mostró que, entre las diversas estrategias de *coping* (confiar en alguien, ignorar los insultos, intentar hacer nuevos amigos...), la que resultó más eficaz fue confiar en alguien, lo que demuestra lo importante que es no sentirse solo a la hora de hacer frente a las continuas conductas de desvalorización.

Entre los factores de riesgo de la victimización, relacionados con características personales, se encuentran: la tendencia al aislamiento social, la baja capacidad de regulación emocional, la baja autoestima, la prevalencia de emociones negativas como la tristeza y el miedo. En cuanto a los factores predictivos de la victimización relacionados con el contexto familiar y social, se destacan: la sobreprotección de los padres, las condiciones socioeconómicas desfavorecidas, redes de amistades débiles y la aceptación de la agresividad (Fedeli, 2007).

Entre los factores asociados con una menor probabilidad de victimización, se encuentran: un contexto familiar positivo, abierto al diálogo, capaz de dar apoyo y transmitir confianza (Armitage, 2021), la construcción de vínculos sociales sólidos, la capacidad de

gestionar las emociones, una alta consideración de uno mismo y la conciencia de la propia autoeficacia.

1.9. RELACIÓN ENTRE BULLYING, VICTIMIZACIÓN, AGRESIÓN Y DEPRESIÓN: CONSECUENCIAS

Ser un bully (acosador) o una víctima, especialmente durante un largo período de tiempo, constituye un factor de riesgo para el desarrollo de problemas psicológicos y síntomas psicopatológicos.

Los estudios longitudinales realizados por Olweus han demostrado que:

“Los estudiantes que sufren bullying durante un período de tiempo tienden a seguir siéndolo durante varios años. Del mismo modo, los estudiantes que son agresivos con sus compañeros en un período determinado tienden a seguir siéndolo después, en un tiempo posterior... Los resultados de la investigación llevan a la siguiente conclusión: ser un bully o una víctima es algo que puede durar mucho tiempo, a menudo varios años” (Olweus, 1996, p. 28).

Estudios recientes sobre el comportamiento agresivo en adultos han demostrado la existencia de una relación positiva entre los abusos sufridos en la infancia y el desarrollo de comportamientos violentos (Chen et al., 2024). En particular, los bully corren el riesgo de desarrollar comportamientos antisociales relacionados con la agresividad y la transgresión de las normas, lo que puede llevarlos al abuso de alcohol y drogas o a entrar en el circuito de la desviación, las bandas juveniles y la criminalidad (Petroni & Troiano, 2004).

Por otro lado, las víctimas corren el riesgo de desarrollar trastornos asociados con la ansiedad, la depresión, el trastorno de estrés postraumático, el aislamiento social, e incluso comportamientos autodestructivos, como la autolesión y los pensamientos suicidas.

La victimización por acoso escolar prolongada tiene un impacto tan fuerte en la persona que la sufre, que influye en su cerebro. Estudios en neurociencias (Vaillancourt et al., 2008) han demostrado que la agresión repetida provoca en las víctimas una reacción de estrés que tiende a cronificarse, ya que el estrés permanece constantemente elevado. Esto lleva al cerebro a producir altos niveles de cortisol, o "hormona del estrés". El exceso de cortisol puede dañar la estructura y el funcionamiento de las áreas del cerebro involucradas en el procesamiento emocional y cognitivo, aumentando el riesgo de desarrollar problemas de salud mental, como trastornos de la memoria, el sueño, la alimentación o enuresis.

Las víctimas de acoso escolar tienen miedo de ir a la escuela, hasta desarrollar formas de verdadera fobia escolar, presentan dificultades de atención y memorización, lo que conlleva una disminución de sus resultados de aprendizaje.

La relación entre victimización y depresión ha sido ampliamente estudiada (Moore et al., 2017; Davis et al., 2019; D'Urso et al., 2023). Un estudio realizado por Belluerka et al. (2023) indicó que la victimización no solo es un factor predictivo para el desarrollo de sintomatología depresiva, sino también que el efecto negativo del acoso es más fuerte cuando la víctima tiene una baja autoestima. Otros estudios han demostrado que la victimización por parte de los compañeros tiene un mayor impacto en las mujeres, para quienes representa un fuerte factor de riesgo para desarrollar síndromes depresivos (Halliday et al., 2021) o comportamientos suicidas (Turner et al., 2013; Stroacker et al., 2021). Las adolescentes que han sufrido acoso psicológico tienen un mayor riesgo de intentos de suicidio en comparación con los adolescentes varones (Yang et al., 2021), así como de las adolescentes víctimas de ciberacoso.

Los estudios mencionados destacan la necesidad de que la política, las escuelas y todos los actores involucrados implementen intervenciones eficaces para abordar de manera consciente el problema del bullying y cyberbullying, los cuales constituyen un grave problema para la salud individual y el bienestar general.

2. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se expone el marco metodológico de esta investigación, que se divide en tres subcapítulos. En el primero se describen los objetivos fijados y las hipótesis previstas, en el segundo se ilustran el diseño, el procedimiento, los materiales utilizados y la metodología seguida, y en el tercero se expone el análisis de los datos.

2.1. OBJETIVOS Y HIPÓTESIS

Como principales objetivos, este estudio plantea:

- Objetivo 1: ajustar un modelo teórico que permita determinar las relaciones entre bullying, victimización, agresividad y depresión, en preadolescentes y adolescentes.
- Objetivo 2: definir patrones de relación entre las variables objeto de estudio según el sexo de los participantes.

Como hipótesis, este estudio plantea:

- H1: existirán diferencias significativas entre preadolescentes y adolescentes varones y mujeres en las variables estudiadas.
- H2: existirá un mayor efecto estructural en la relación entre acoso escolar y depresión en mujeres, con una mayor relevancia de la agresión verbal, la hostilidad y las quejas somáticas.

2.2. MÉTODO

2.2.1. DISEÑO, PROCEDIMIENTO Y PARTICIPANTES

El presente estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y de tipo transversal. Además, se clasifica como un diseño ex post facto con una única medición aplicada a un solo grupo.

En la segunda parte del curso escolar 2023/2024, se contactó con varias escuelas comprensivas y paritarias de Roma y su provincia, identificadas a partir del criterio de

diferenciación del contexto socioeconómico y cultural de referencia. A un primer contacto telefónico, para verificar el interés en participar en la investigación, siguió el envío de una comunicación formal, por correo electrónico institucional, con todos los detalles. Se explicó que el objetivo de la investigación era explorar los fenómenos del bullying y del cyberbullying, observándolos desde el punto de vista de los alumnos, y detectar la relación entre bullying, victimización, agresión y depresión, en alumnos de 9 a 14 años. Así pues, la encuesta abarcó a todos los alumnos del instituto, que asisten a las clases 4 y 5 de primaria y a las clases 1, 2 y 3 de secundaria. A la comunicación se adjuntaban los cuestionarios que debían administrarse a los alumnos (que se explicarán en la sección siguiente) y un borrador del consentimiento informado, para participar en la encuesta, que debía presentarse a los padres. Diez institutos se adhirieron a la propuesta. De estos institutos, participaron 23 colegios de primaria y secundaria, desglosados de la siguiente manera: 10 colegios situados en barrios adyacentes al centro; 4 colegios situados en barrios muy poblados; 6 colegios situados en el extrarradio; 3 colegios situados en la provincia. Los cuestionarios se administraron en papel, en las respectivas aulas, tras explicar a los alumnos el objetivo de la encuesta y darles instrucciones sobre cómo rellenarlos.

La muestra estuvo conformada por 2.038 estudiantes, de los cuales el 50,3% ($n = 1.025$) eran hombres y el 49,7% ($n = 1.013$) eran mujeres, con edades comprendidas entre los 9 y 14 años. Los participantes cursaban estudios en Educación Primaria (36,1%; $n = 735$) y Secundaria de primer grado (63,9%; $n = 1303$), distribuidos en un total de 23 centros educativos.

2.2.2. INSTRUMENTOS

A continuación, se detallan las diferentes escalas y cuestionarios empleados para la recogida de datos. Para cada uno de ellos, se aporta información sobre la validación inicial y la adaptación al castellano, número de ítems y agrupación por dimensiones y consistencia interna.

- Cuestionario de Bullying y Cyberbullying EBIP-Q y ECIP-Q (Brighi et al., 2012), validado por Ortega-Ruiz et al. (2016). Consta de 14 preguntas que se puntúan utilizando una escala Likert de 5 puntos (0 = Nunca y 4 = Siempre); ejemplo: "Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado". Los ítems se agrupan en 2 dimensiones para el Bullying: Agresión (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7) y

Victimización (ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14). Para este instrumento se obtuvo una consistencia interna de $\alpha = 0,799$ en la dimensión de Agresión, y de $\alpha = 0,784$ para la dimensión de Victimización, con $\alpha = 0,824$ para la escala global. Todos los valores se consideran aceptables.

- Cuestionario de Agresión de Buss & Perry (1992), validado por Matalinares et al. (2012). Consta de 29 preguntas que se puntúan utilizando una escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente falso y 5 = Totalmente verdadero); ejemplo "A veces no puedo controlar las ganas de pegarle a otra persona". Los ítems se agrupan en 4 dimensiones: Agresividad física (ítems 1, 5, 9, 13, 17, 21, 24, 27 y 29), Agresividad verbal (ítems 2, 6, 10, 14 y 19), Hostilidad (ítems 4, 8, 12, 16, 20, 23, 26 y 28) e Ira (ítems 3, 7, 11, 15, 18, 22 y 25). Para este instrumento se obtuvo una consistencia interna global de $\alpha = 0,850$ para la escala, siendo este muy adecuado. Por dimensiones se obtuvieron los siguientes valores: agresividad física ($\alpha = 0,722$), agresividad verbal ($\alpha = 0,622$), hostilidad ($\alpha = 0,676$) e ira ($\alpha = 0,560$), todos ellos aceptables, excepto para la Ira, con un nivel bajo.
- Escala de Depresión Adolescente de Reynolds (2002), en su adaptación realizada por Figueras-Masip et al. (2008). La escala cuenta con un total de 30 ítems que puntúan mediante una escala Likert de 4 opciones donde 1 es "Casi nunca" y 4 constituye "Casi siempre". Esta escala cuenta con un total de 7 ítems de sentido inverso, a considerar (ítems 1, 5, 10, 12, 23, 25 y 29), así como 4 dimensiones: Estado de ánimo disfórico (ítems 2, 3, 6, 7, 8, 16, 21 y 26), Afecto negativo (ítems 1, 5, 10, 12, 23, 25 y 29), Autoevaluación negativa (ítems 4, 9, 13, 14, 15, 19 y 30) y Quejas somáticas (ítems 11, 17, 18, 22, 24, 27 y 28). Para este instrumento se obtuvo una consistencia interna global de $\alpha = 0,889$ para la escala, siendo este muy adecuado. Por dimensiones se obtuvieron los siguientes valores: Estado de ánimo disfórico ($\alpha = 0,811$), Afecto negativo ($\alpha = 0,675$), Autoevaluación negativa ($\alpha = 0,812$) y Quejas somáticas ($\alpha = 0,700$).
- Cuestionario de tipo Ad-hoc de elaboración propia para la inclusión de variables de tipo socio-demográfico, académico y vinculadas al comportamiento agresivo y otros factores asociados.

2.2.3. VARIABLES

A partir de la aplicación de los instrumentos descritos podrán medirse y cuantificarse el valor de las siguientes variables. Estas son descritas según los tres bloques indicados (sociodemográficas, sociopersonales vinculadas al acoso y psicosociales), señalándose además las diferentes categorías que las componen.

a) Variables sociodemográficas

Estas variables determinan características particulares de relevancia para el perfil de la muestra de estudio. Entre ellas, se destaca:

- **Sexo:** (1) Hombre; (2) Mujer.
- **Edad:** Determinada por el año de nacimiento.
- **Etapas Educativas:** (1) Educación Primaria; (2) Educación Secundaria de primer grado.
- **Curso:** (1) 4^o de Primaria; (2) 5^o de Primaria; (3) 1^o de Secundaria de primer grado; (4) 2^o de Secundaria de primer grado; (5) 3^o de Secundaria de primer grado.
- **Nivel educativo del padre:** (1) Ninguno; (2) Primaria; (3) Secundaria de primer grado; (4) Diploma; (5) Grado; (6) No lo sé.
- **Nivel educativo de la madre:** (1) Ninguno; (2) Primaria; (3) Secundaria de primer grado; (4) Diploma; (5) Grado; (6) No lo sé.
- **Situación laboral del padre:** (1) Trabaja; (2) Desocupado; (3) Jubilado; (4) No lo sé.
- **Situación laboral de la madre:** (1) Trabaja; (2) Desocupado; (3) Jubilado; (4) No lo sé.

b) Variables socio-personales vinculadas al acoso (versión agresor y víctima):

- **Difusión de fotos:** (1) Si; (2) No.

- **Difusión de videos:** (1) Si; (2) No.
- **Difusión de mensajes:** (1) Si; (2) No.
- **Realización de actos de bullying:** (1) Hombres; (2) Mujeres; (3) Hombres y mujeres; (4) Ninguno.
- **Actos de bullying:** (1) Con compañeros de clase; (2) Con compañeros de otra clase; (3) No los realicé.
- **Lugares de acoso:** (1) Aula; (2) Baños; (3) Pasillo; (4) Patio; (5) Salas de comedor; (6) Ninguna parte.
- **Participación en acoso:** (1) Durante la lección; (2) Cambio de hora; (3) En el recreo; (4) En la entrada; (5) A la salida; (6) En ningún momento.
- **Motivo de acoso:** (1) Mala apariencia; (2) Buena apariencia; (3) Carácter débil; (4) Tiene algo que me gustaría tener; (5) Por aburrimiento; (6) No los he cumplido.
- **Frecuencia:** (1) Nunca; (2) Casi nunca; (3) A veces; (4) Casi siempre; (5) Siempre.
- **Emoción:** (1) Miedo; (2) Ira; (3) Descontento; (4) Satisfacción; (5) Indiferencia; (6) Ninguno.
- **Reacción:** (1) Defendí a la víctima; (2) No intervine pero me solidaricé con la víctima; (3) Me hubiera gustado ayudar a la víctima; (4) No me involucré porque no es mi problema; (5) No reaccioné porque nunca lo presencié.

c) Variables psicosociales

- **Sumatoria de Bullying:** determinada por la suma de los valores de los ítems de la escala.
- **Bullying categorizado:** (1) Nivel bajo; (2) Nivel medio; (3) Nivel alto.
- **Sumatoria de Victimización:** determinada por la suma de los valores de los ítems de la escala.

- **Victimización categorizada:** (1) Nivel bajo; (2) Nivel medio; (3) Nivel alto.
- **Sumatoria de Agresividad:** determinada por la suma de los valores de los ítems de la escala.
- **Agresividad categorizada:** (1) Nivel bajo; (2) Nivel medio; (3) Nivel alto.
- **Dimensiones de Agresividad según valores medios:** Agresividad física; Agresividad verbal; Hostilidad; Ira.
- **Sumatoria de Depresión:** determinada por la suma de los valores de los ítems de la escala.
- **Depresión categorizada:** (1) Nivel bajo; (2) Nivel medio; (3) Nivel alto.
- **Dimensiones de Depresión según valores medios:** Estado de ánimo disfórico; Afecto negativo; Autoevaluación negativa; Quejas somáticas.

2.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para analizar los datos se emplearon los paquetes estadísticos IBM SPSS® 25.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) e IBM AMOS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). Para el análisis de los descriptivos básicos se emplean frecuencia, porcentajes y medidas de tendencia central. Con el fin de contrastar la normalidad en la distribución de los datos se concretan medidas de asimetría y curtosis, fijando el límite en 2. Con el propósito de analizar las relaciones entre variables se utilizan correlaciones bivariadas de Pearson, mientras que para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre variables se utilizan comparación de medias de muestras independientes - empleando T de Student y ANOVA de un Factor (pruebas paramétricas)-. Destacar que la fiabilidad interna de los instrumentos empleados fue valorada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fijando el Índice de Confiabilidad en el 95%. También se realiza un modelo lineal univariado de las principales variables dependientes, así como un contraste de los modelos teóricos de la tesis doctoral a través de análisis mediante ecuaciones estructurales.

2.3.1. MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

A continuación, se detalla la metodología a seguir en el análisis mediante ecuaciones estructurales (SEM) realizada a través de IBM AMOS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). De este modo, se hace necesario desarrollar cada modelo teórico analizado y explicitar los aspectos básicos de los mismos, los cuales se reflejan en las siguientes figuras.

De forma genérica, en todos los SEM las variables exógenas son representadas mediante elipses, mientras que las variables endógenas se representan mediante rectángulos. Las flechas bidireccionales muestran las relaciones entre las variables latentes (covarianzas) mientras que las flechas unidireccionales muestran las relaciones entre las variables observables y los errores asociados, los cuales son interpretados como coeficientes de regresión multivariante. También se asocian errores de predicción a las variables observables y endógenas al modelo. Así mismo, se ha empleado el método de máxima verosimilitud (ML) para estimar las relaciones entre variables por ser consistente e invariable al tipo de escala.

Con el fin de determinar la compatibilidad del SEM y la información empírica obtenida se emplean diferentes índices que determinan el ajuste del modelo teórico. Según Byrne (2016) deberán obtenerse valores no significativos para el p-valor, aunque deben emplearse otros índices de ajuste ya que este estadístico presenta una gran sensibilidad al tamaño muestral. Entre estos, se utiliza el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Incremento de Ajuste (IFI) y el Índice Normalizado de Ajuste (NFI), los cuales deberán obtener valores superiores a 0,90 para presentar un ajuste aceptable y valores superiores a 0,95 para índices de ajuste excelentes. También se emplea la Raíz Media del Error Cuadrático de Aproximación (RMSEA) que determinará valores aceptables de ajuste por debajo de 0,08 y excelentes por debajo de 0,05.

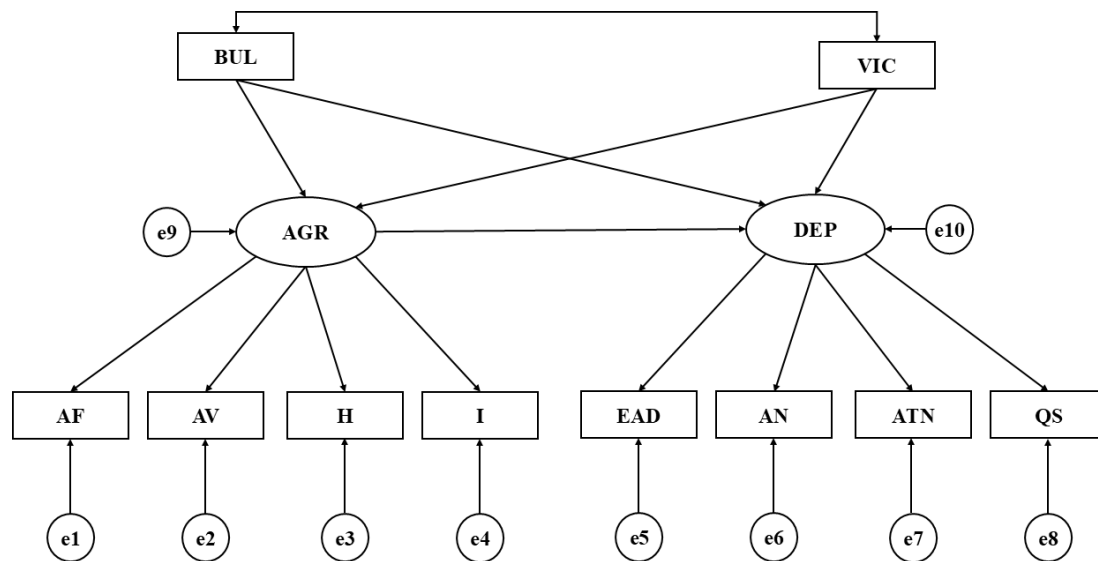


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales para los hombres

Nota: BUL=Bullying. VIC=Victimización. AGR=Agresividad. DEP=Depresión. AF=Agresión física. AV=Agresión verbal. H=Hostilidad. I=Ira. EAD= Estado de ánimo disfórico. AN=Afecto negativo. ATN=Autoevaluación negativa. QS=Quejas somáticas.

La Figura 1. muestra el primer modelo teórico, el cual es desarrollado de forma general para todas las variables que se incluyen en la investigación. Este modelo se compone de un total de 10 variables observables, todas ellas con un término de error asociado. Así mismo, existen 10 variables que son endógenas al modelo (rectángulos), mientras que dos son exógenas (elipses) quedando determinadas por un conjunto de variables observables.

Detallando las variables que configuran el modelo, como variables endógenas se destacan: Bullying (BUL), Victimización (VIC), Agresión Física (AF), Agresión Verbal (AV), Hostilidad (H), Ira (I), Estado de ánimo disfórico (EAD), Afecto negativo (AN), Autoevaluación negativa (ATN) y Quejas somáticas (QS). Las variables exógenas quedan determinadas por Agresividad (AGR) y Depresión (DEP).

3. RESULTADOS

En el presente capítulo se expone el análisis de los resultados de esta investigación, quedando dividido en tres subapartados. En el primero se realiza un estudio descriptivo de las variables estudiadas, en el segundo se establece un análisis inferencial de las variables estudiadas, y en el último apartado se propone un modelo de ecuaciones estructurales multi-grupo.

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

En este apartado se procede a la descripción de todas las variables objeto de estudio (sociodemográficas, acoso escolar, agresividad y depresión), con el fin de poder establecer las diversas y posibles comparativas dentro de la misma variable.

3.1.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

En este estudio de carácter descriptivo y corte transversal, participaron un total de 2.038 estudiantes de ambos sexos (50,3% de hombres y 49,7% de mujeres), con edades comprendidas entre los 9 y 14 años. El 36,1% (n=735) de los sujetos analizados cursan educación primaria, y el restante 63,9% (n=1303) educación secundaria.

Respecto al nivel educativo de la madre, el 38,9% (n=793) tienen una formación de grado, seguido de la formación de diploma (16,6%; n=339), y únicamente el 0,3% (n=6) tienen la educación primaria, y otro 0,3% (n=7), ningún nivel educativo.

En el caso del nivel educativo del padre, el 34,7% (n=708) tienen una formación de grado, seguido de la formación de diploma con un 28,9% (n=339), y del 11,9% (n=243) que tiene una formación secundaria, mientras que el 0,3% (n=7) no tiene formación, y el 0,5% (n=7), una formación de educación primaria.

Atendiendo a la situación laboral de los progenitores, se comprueba como el 94,8% (n=1932) de los padres trabajan, mientras que, en el caso de las madres, la cifra es

ligeramente inferior (85,8%; n=1748). Situación que se invierte al analizar los datos de desempleo, observando cómo la cifra es superior en las madres (9,6%; n=195) que en padres (0,9%; n=19).

Tabla 1. Descriptivos de las variables sociodemográficas.

Sexo	
Hombre	50,3% (n=1025)
Mujer	49,7% (n=1013)
Etapas Educativas	
Primaria	36,1% (n=735)
Secundaria	63,9% (n=1303)
Nivel Educativo Madre	
Ninguno	0,3% (n=7)
Primaria	0,3% (n=6)
Secundaria	4,9% (n=99)
Diploma	16,6% (n=339)
Grado	38,9% (n=793)
No sabe	39,0% (n=794)
Nivel Educativo Padre	
Ninguno	0,3% (n=7)
Primaria	0,5% (n=10)
Secundaria	11,9% (n=243)
Diploma	28,9% (n=588)
Grado	34,7% (n=708)
No sabe	23,7% (n=482)
Situación Laboral Madre	
Trabaja	85,8% (n=1748)
Desocupado	9,6% (n=195)
Jubilado	0,8% (n=17)
No sabe	3,8% (n=78)
Situación Laboral Padre	
Trabaja	94,8% (n=1932)
Desocupado	0,9% (n=19)
Jubilado	0,8% (n=16)
No sabe	3,5% (n=71)

Como se observa en la siguiente figura, la muestra se distribuye de forma homogénea en cuanto al sexo.

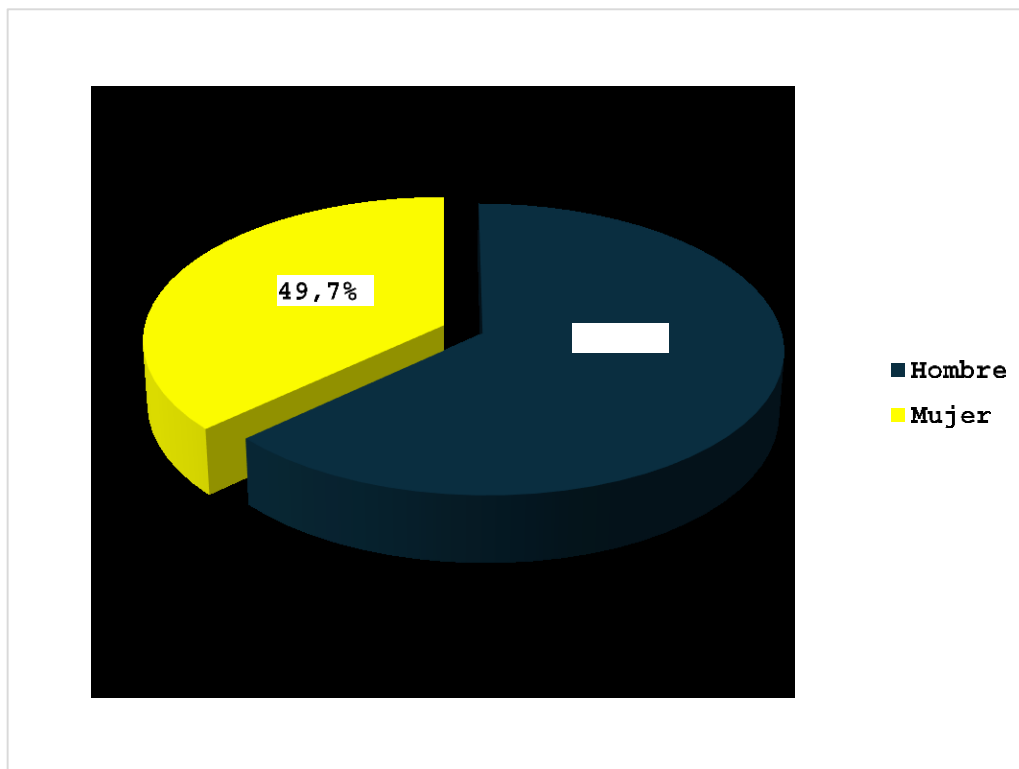


Figura 2. Distribución de la muestra por Sexo.

En lo que respecta a la etapa educativa, se comprueba como casi dos terceras partes de los escolares analizados cursan educación secundaria (63,9%; n=1303), mientras que un tercio de la muestra cursa educación primaria (36,1%; n=735).

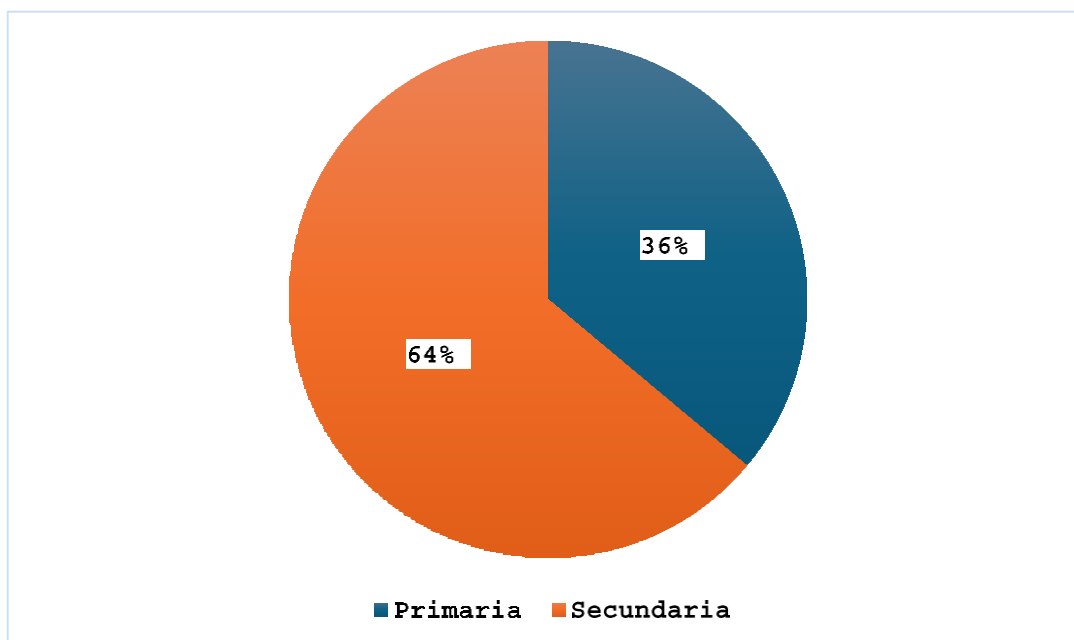


Figura 3. Distribución de la muestra por Etapa Educativa.

En cuanto al nivel educativo de las madres, en la siguiente figura se observa que los niveles formativos mayoritarios son la formación de grado y de diploma, siendo la ausencia de formación y la formación primaria los menos.

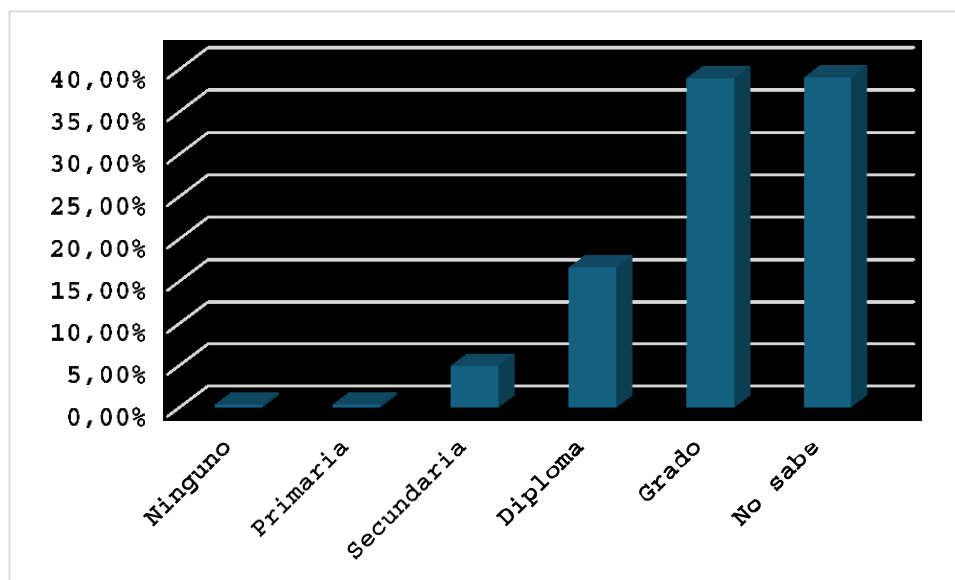


Figura 4. Nivel Educativo de las Madres.

Atendiendo al nivel educativo de los padres, en la siguiente figura, al igual que ocurre en el caso de las madres, se observa que los niveles formativos mayoritarios son la formación de grado y de diploma, seguido de la formación secundaria, siendo la ausencia de formación y la formación primaria los menos.

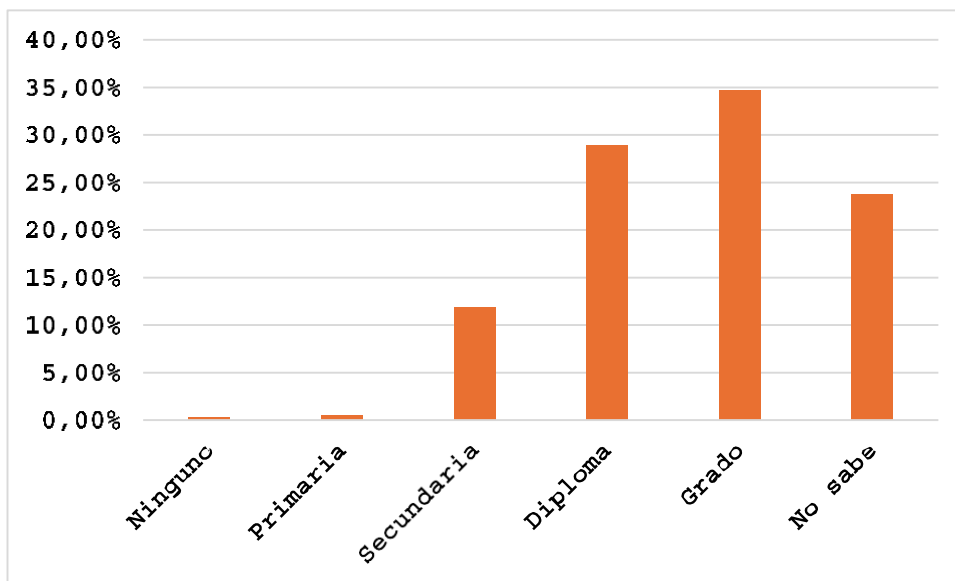


Figura 5. Nivel Educativo de los Padres.

Al analizar la situación laboral de las madres de los sujetos que componen la muestra del estudio, se encuentra que la mayoría de ellas trabajan, mientras que únicamente una de cada diez se encuentra desempleada.

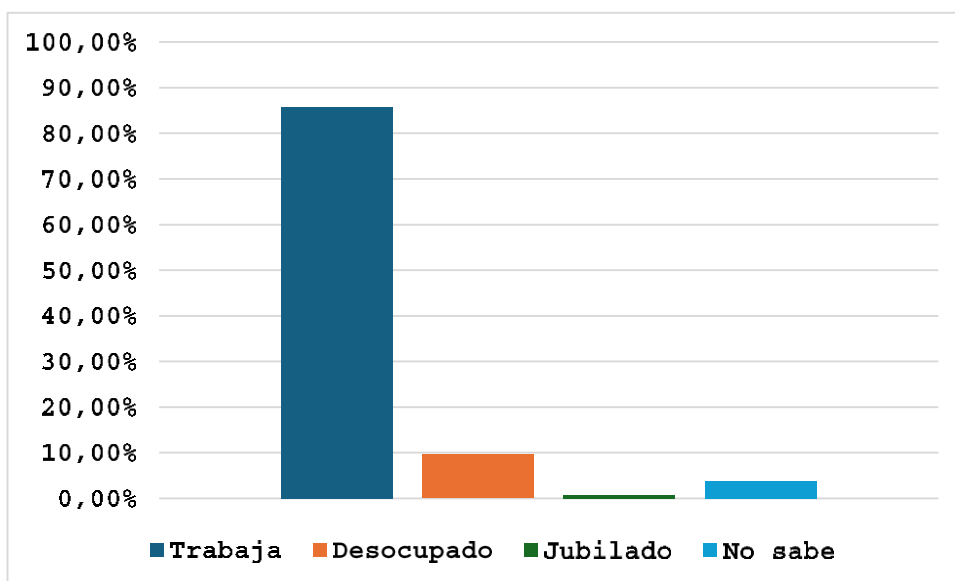


Figura 6. Situación Laboral de las Madres.

En cuanto a los padres, al analizar su situación laboral, ocurre algo similar al caso de las madres, la mayoría de los padres trabajan, pero a diferencia de caso de las madres, a penas uno de cada diez, se encuentra desempleado.

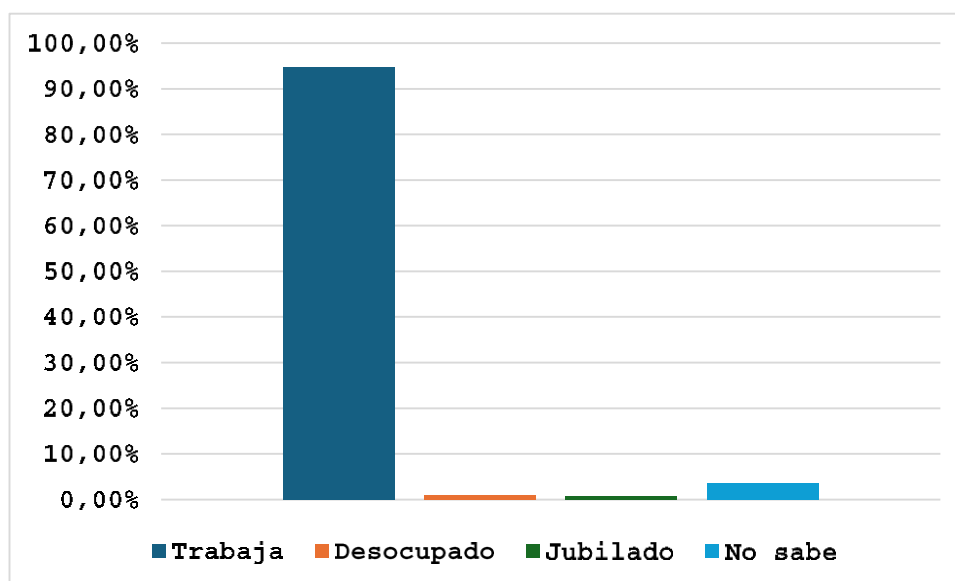


Figura 7. Situación Laboral de los Padres.

3.1.2. VARIABLE ACOSO ESCOLAR

En la tabla 2 se analizan las puntuaciones de los ítems del cuestionario de acoso escolar, encontrando que los ítems que han obtenido puntuaciones más altas son el dos “Alguien me ha insultado” y el tres “Alguien dijo palabras ofensivas sobre mí a otras personas”, seguidos del seis “He sido dejado de lado o ignorado por otras personas” y el siete “Alguien difundió rumores sobre mí”, como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla 2. Análisis de los ítems del cuestionario de Acoso Escolar.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Ítem 1	1,00	4,00	0,74	0,908
Ítem 2	1,00	4,00	1,49	1,074
Ítem 3	1,00	4,00	1,26	1,062
Ítem 4	1,00	4,00	0,46	0,809
Ítem 5	1,00	4,00	0,91	0,978
Ítem 6	1,00	4,00	1,22	1,081
Ítem 7	1,00	4,00	0,93	1,074
Ítem 8	1,00	4,00	0,52	0,829
Ítem 9	1,00	4,00	0,85	0,981
Ítem 10	1,00	4,00	0,70	0,855
Ítem 11	1,00	4,00	0,21	0,590
Ítem 12	1,00	4,00	0,29	0,603
Ítem 13	1,00	4,00	0,62	0,780
Ítem 14	1,00	4,00	0,44	0,791

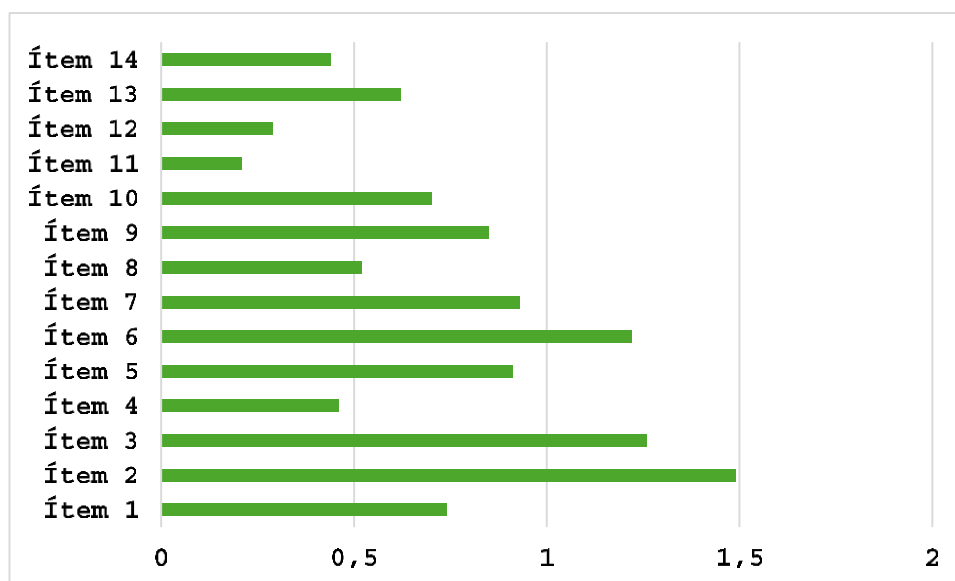


Figura 8. Análisis de los ítems del cuestionario de Acoso Escolar.

El acoso escolar se subdivide en dos dimensiones, la victimización y el acoso escolar, encontrando que, en la dimensión de Victimización, la mayoría de los estudiantes analizados presenta una puntuación baja (66,3%; n=1352), seguido del 31,5% (n=641), que presentan una puntuación media, y únicamente el 2,2% (n=45) una alta puntuación en victimización.

En el caso de la dimensión Acoso, el 90,7% (n=1848) de los sujetos que componen la muestra presentan un nivel de acoso bajo, seguido del 8,8% (n=179), que muestra un nivel medio, y únicamente el 0,5% (n=11) presenta un nivel alto de acoso.

Tabla 3. Descriptivos del Acoso Escolar.

Acoso Escolar	
Victimización	
Baja	66,3% (n=1352)
Media	31,5% (n=641)
Alta	2,2% (n=45)
Acoso	
Bajo	90,7% (n=1848)
Media	8,8% (n=179)
Alta	0,5% (n=11)

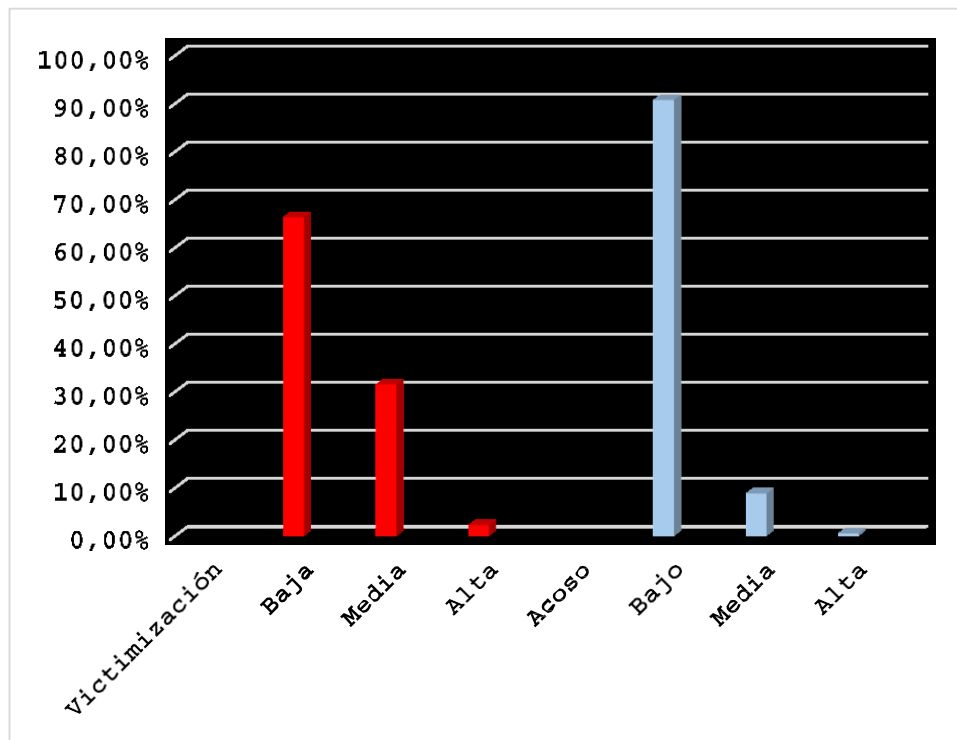


Figura 9. Descriptivos de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones.

3.1.3. VARIABLE AGRESIVIDAD

Respecto al análisis de los ítems que configuran el cuestionario de agresividad, en la siguiente tabla se exponen los valores medios obtenidos en esta investigación. Se comprueba cómo los ítems quince “*Soy una persona pacífica*”, dos “*Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos*” y veinticuatro “*No encuentro ninguna buena razón para golpear a una persona*”, son los que obtienen las puntuaciones más altas, mientras que los peor valorados han sido el veintisiete “*He amenazado a gente que conozco*”, veintiuno “*Algunas personas me provocan al punto que terminamos golpeándonos*” y dieciocho “*Mis amigos dicen que discuto mucho*”, observando las mayores puntuaciones en los ítems que valoran la calma y las conductas pacíficas, mientras que las puntuaciones más bajas corresponden con los ítems que indican el desarrollo de conductas de acoso escolar y violencia.

Tabla 4. Análisis de los ítems del cuestionario de Agresividad.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Ítem 1	1,00	5,00	2,06	1,290
Ítem 2	1,00	5,00	3,26	1,351
Ítem 3	1,00	5,00	2,97	1,350
Ítem 4	1,00	5,00	2,03	1,117
Ítem 5	1,00	5,00	2,09	1,330
Ítem 6	1,00	5,00	2,84	1,213
Ítem 7	1,00	5,00	2,41	1,297
Ítem 8	1,00	5,00	2,51	1,430
Ítem 9	1,00	5,00	2,52	1,459
Ítem 10	1,00	5,00	3,11	1,347
Ítem 11	1,00	5,00	2,89	1,462
Ítem 12	1,00	5,00	2,35	1,293
Ítem 13	1,00	5,00	2,09	1,193
Ítem 14	1,00	5,00	2,32	1,268
Ítem 15	1,00	5,00	3,48	1,303
Ítem 16	1,00	5,00	2,92	1,407
Ítem 17	1,00	5,00	2,55	1,419
Ítem 18	1,00	5,00	2,02	1,215
Ítem 19	1,00	5,00	2,08	1,232
Ítem 20	1,00	5,00	2,20	1,339
Ítem 21	1,00	5,00	1,91	1,245
Ítem 22	1,00	5,00	2,18	1,339
Ítem 23	1,00	5,00	2,69	1,545
Ítem 24	1,00	5,00	3,05	1,576
Ítem 25	1,00	5,00	2,51	1,380
Ítem 26	1,00	5,00	2,56	1,441
Ítem 27	1,00	5,00	1,49	0,938
Ítem 28	1,00	5,00	2,44	1,367
Ítem 29	1,00	5,00	2,05	1,389

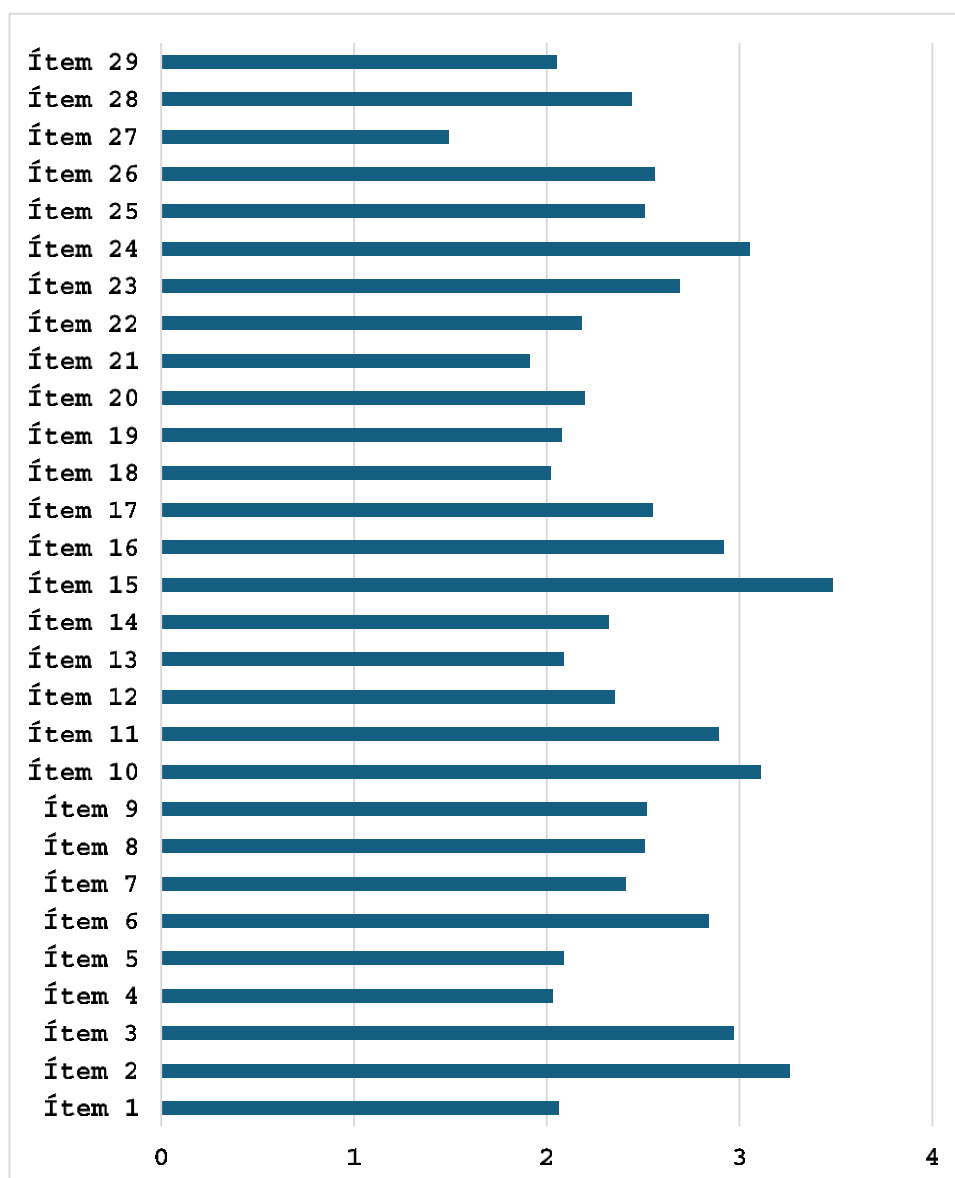


Figura 10. Análisis de los ítems del cuestionario de Agresividad.

Al analizar la agresividad de los estudiantes que componen la muestra del presente estudio, se comprueba como el 32,4% (n=661) presentan una agresividad media, seguido del 29,3% (n=597) con agresividad baja, el 20,3% (n=413) agresividad alta, seguido del 12,3% (n=250) con una agresividad muy baja, y el restante 5,7% (n=117) una agresividad muy alta. Se observa cómo la mayoría de los estudiantes analizados presentan niveles de agresividad media, baja y alta en su mayoría, siendo escasos los sujetos que se encuentran en los extremos, con niveles de agresividad muy baja o muy alta.

Cuando se analizan las dimensiones que componen la escala de agresividad, se observa que la Agresividad Verbal es la que obtiene mayores puntuaciones (M= 2,70; D.T=0,82), seguida por la Ira (M= 2,64; D.T=0,71) , la Hostilidad (M= 2,46; D.T=0,76) y la

Agresividad física (M= 2,20; D.T=0,73). Se comprueba analizando estos resultados que predomina la Agresividad Verbal a la Física y los sentimientos de Ira sobre la Hostilidad.

Tabla 5. Descriptivos de la Agresividad.

Agresividad	
Categorizada	
Muy baja	12,3% (n=250)
Baja	29,3% (n=597)
Media	32,4% (n=661)
Alta	20,3% (n=413)
Muy alta	5,7% (n=117)
Dimensiones	
Agresividad física	M= 2,20 (D.T=0,73)
Agresividad verbal	M= 2,70 (D.T=0,82)
Hostilidad	M= 2,46 (D.T=0,76)
Ira	M= 2,64 (D.T=0,71)

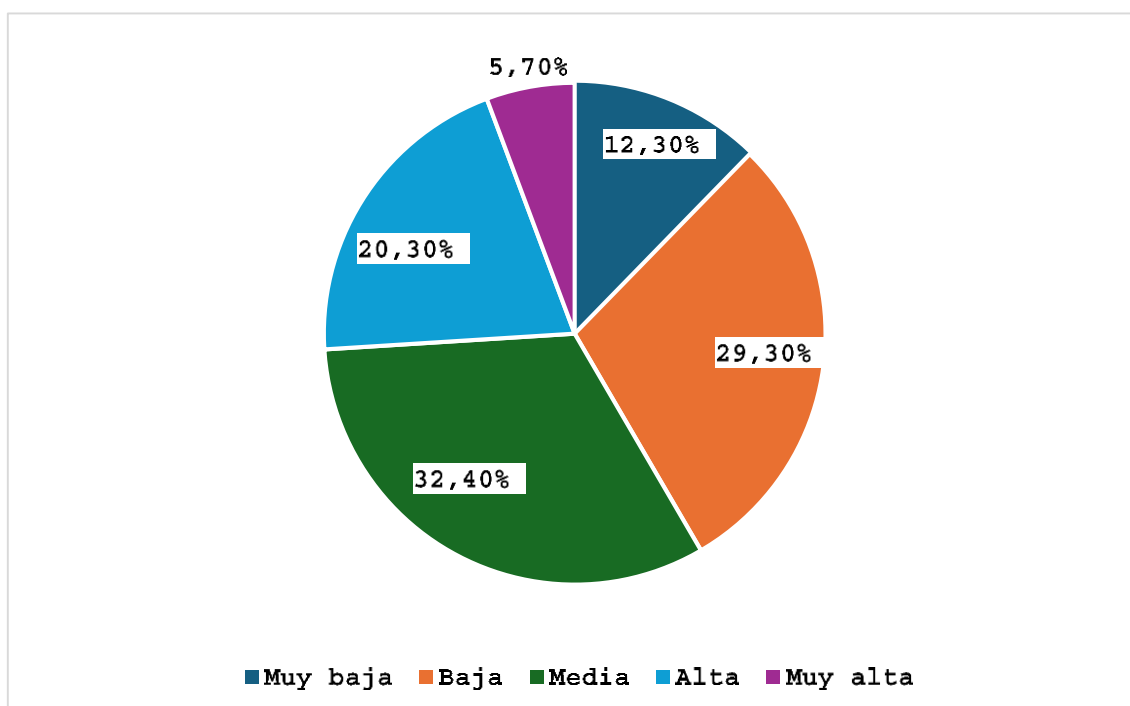


Figura 11. Descriptivos de la Agresividad categorizada.

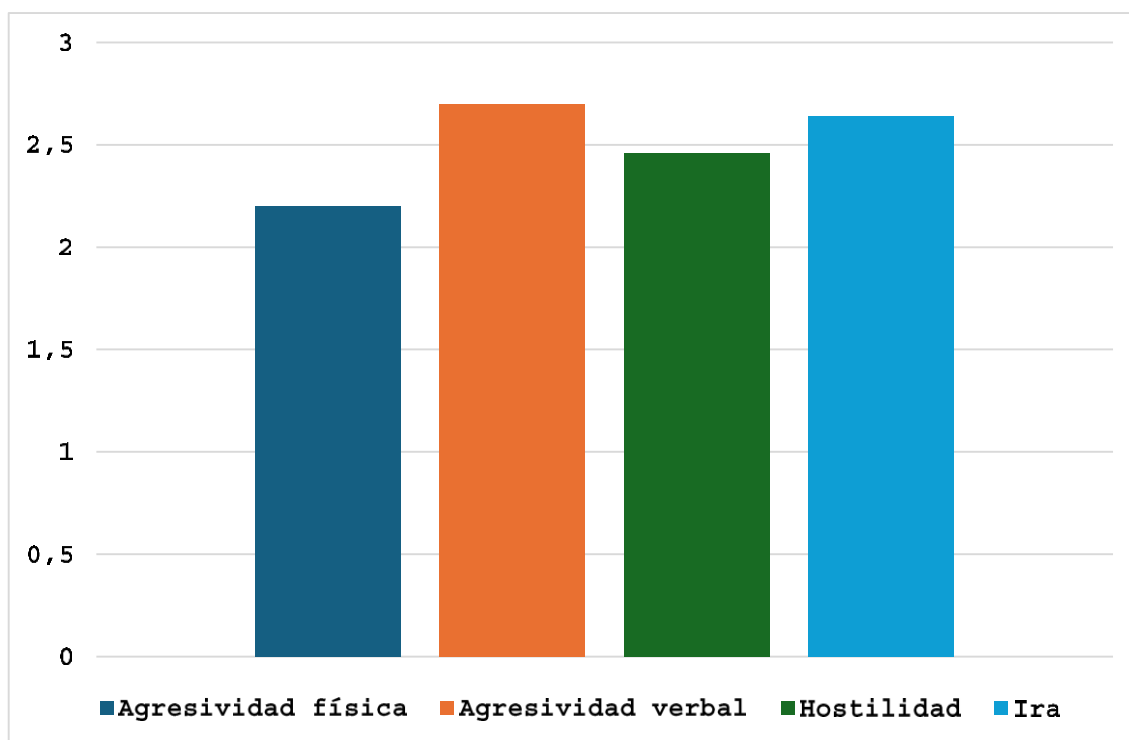


Figura 12. Descriptivos de las dimensiones de la Agresividad.

3.1.4. VARIABLE DEPRESIÓN

Cuando se analizaron los ítems que componen el cuestionario de Depresión, se comprueba como los elementos que obtienen las puntuaciones más elevadas son el veintinueve “*Me gusta comer*”, veintidós “*Hay cosas que me enfurecen*”, doce “*Creo que me aman*” y dieciocho “*Me siento cansado*”, mientras que los peor valorados han sido los ítems catorce “*Quiero lastimarme*”, cuatro “*Creo que a mis padres no les agrado*” veintiuno “*Me compadezco de mí mismo*” y veinticinco “*Quiero divertirme*”.

Tabla 6. Análisis de los ítems del cuestionario de Depresión.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Ítem 1	1,00	5,00	2,27	1,005
Ítem 2	1,00	5,00	2,65	1,286
Ítem 3	1,00	5,00	2,17	1,138
Ítem 4	1,00	5,00	1,70	1,120
Ítem 5	1,00	5,00	2,60	1,276
Ítem 6	1,00	5,00	1,86	1,082
Ítem 7	1,00	5,00	2,36	0,988
Ítem 8	1,00	5,00	2,27	1,137
Ítem 9	1,00	5,00	2,22	1,234
Ítem 10	1,00	5,00	2,23	1,249
Ítem 11	1,00	5,00	1,79	1,075
Ítem 12	1,00	5,00	2,99	1,359
Ítem 13	1,00	5,00	1,56	1,025
Ítem 14	1,00	5,00	1,46	0,941
Ítem 15	1,00	5,00	2,19	1,191
Ítem 16	1,00	5,00	2,15	1,152
Ítem 17	1,00	5,00	2,06	1,217
Ítem 18	1,00	5,00	2,89	1,269
Ítem 19	1,00	5,00	1,89	1,114
Ítem 20	1,00	5,00	1,95	1,193
Ítem 21	1,00	5,00	1,72	1,065
Ítem 22	1,00	5,00	2,99	1,158
Ítem 23	1,00	5,00	1,99	1,196
Ítem 24	1,00	5,00	2,20	1,353
Ítem 25	1,00	5,00	1,73	1,092
Ítem 26	1,00	5,00	2,36	1,212
Ítem 27	1,00	5,00	2,11	1,122
Ítem 28	1,00	5,00	2,78	1,162
Ítem 29	1,00	5,00	3,71	1,233
Ítem 30	1,00	5,00	2,14	1,271

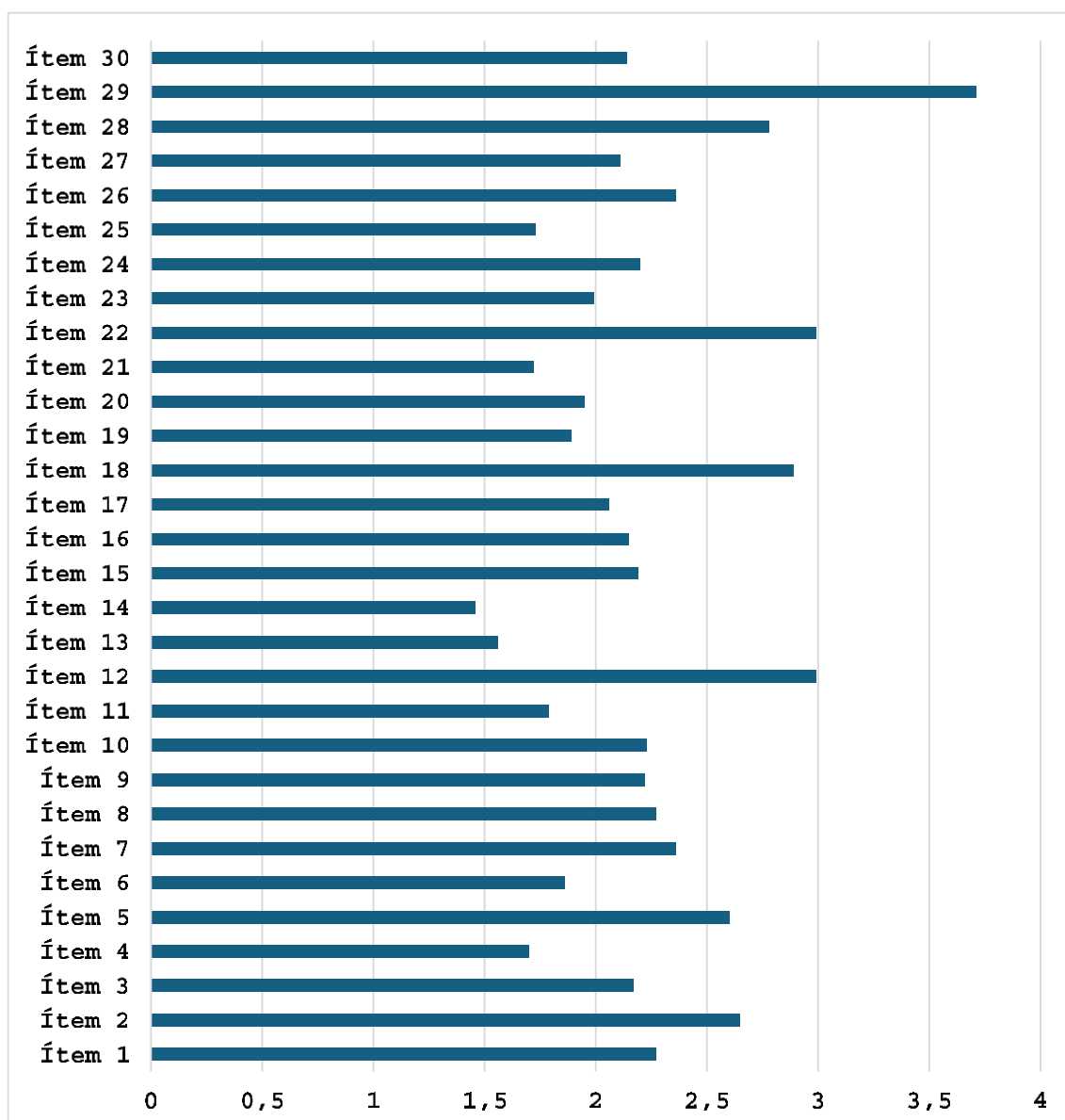


Figura 13. Análisis de los ítems del cuestionario de Depresión.

Al analizar los niveles de depresión de la muestra estudiada, se comprueba que seis de cada diez sujetos encuestados manifiestan un estado No Depresivo (60,2%; n=1227), seguido del 37,7% (n=769) en los que se observa Sintomatología Depresiva, mientras que únicamente el 2,1% (n=42) presentan Estado Depresivo.

Respecto a las dimensiones que componen el cuestionario de Depresión, las dimensiones Afecto Negativo (M= 2,50; D.T=0,52) y Quejas Somáticas (M= 2,40; D.T=0,71) son los que presentan las puntuaciones más elevadas, mientras que el Estado de Ánimo Disfórico (M= 2,19; D.T=0,74) y la Autoevaluación Negativa (M= 1,88; D.T=0,79). son las que presentan los puntajes más bajos.

Tabla 7. Descriptivos de la Depresión.

Depresión	
Categorizada	
No depresivo	60,2% (n=1227)
Sintomatología depresiva	37,7% (n=769)
Estado depresivo	2,1% (n=42)
Dimensiones	
Estado de ánimo disfórico	M= 2,19 (D.T=0,74)
Afecto negativo	M= 2,50 (D.T=0,52)
Autoevaluación negativa	M= 1,88 (D.T=0,79)
Quejas somáticas	M= 2,40 (D.T=0,71)

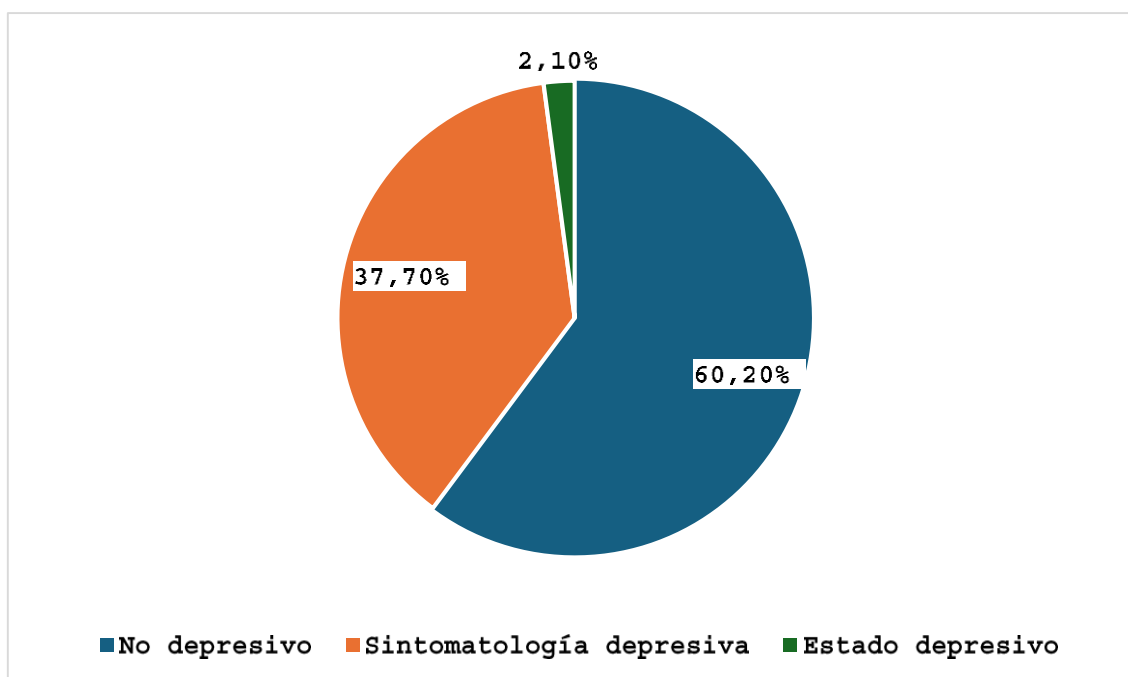


Figura 14. Descriptivos de la Depresión categorizada.

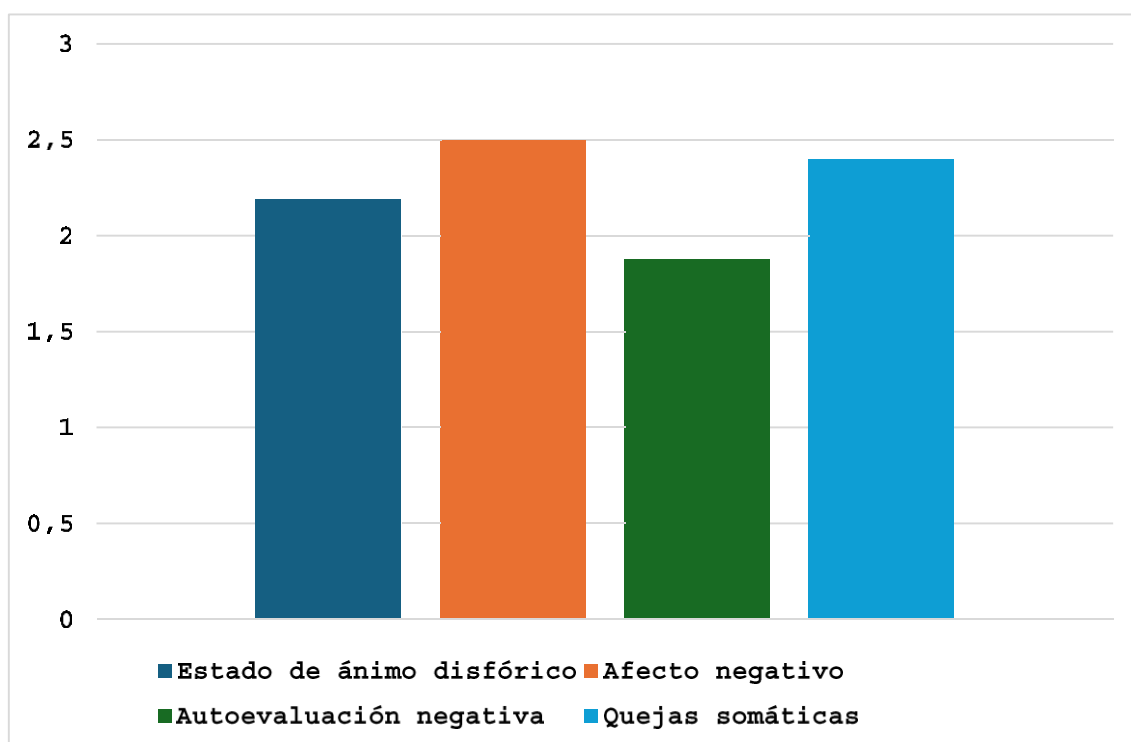


Figura 15. Descriptivos de las dimensiones de la Depresión.

3.2. ANÁLISIS INFERENCIAL

En este apartado se analizan las relaciones existentes entre todo el conjunto de variables estudiadas en la presente investigación (sociodemográficas, acoso escolar, agresividad y depresión), para determinar las posibles asociaciones que se produzcan entre ellas.

3.2.1. VARIABLE ACOSO ESCOLAR EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Al analizar los niveles de Victimización en función del sexo de los participantes del estudio no se ha encontrado asociación estadística ($p=.991$). Los niveles de victimización que sufren los escolares analizados son prácticamente idénticos entre hombres y mujeres.

Tabla 8. *Victimización en función del Sexo (p=.911).*

Victimización		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Baja	Recuento	679	673	1352
	% Victimización	50,2%	49,8%	100,0%
	% Sexo	66,2%	66,4%	66,3%
Media	Recuento	323	318	641
	% Victimización	50,4%	49,6%	100,0%
	% Sexo	31,5%	31,4%	31,5%
Alta	Recuento	23	22	45
	% Victimización	51,1%	48,9%	100,0%
	% Sexo	2,2%	2,2%	2,2%
Total	Recuento	1025	1013	2038
	% Victimización	50,3%	49,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Al analizar los niveles de Acoso en función del sexo de los participantes del estudio se ha encontrado asociación estadística ($p=.000^*$). En la siguiente tabla se observa cómo el 93,8% de las mujeres presentan un nivel de acoso escolar bajo, seguido del 5,9% con un nivel medio, y únicamente el 0,3% muestran un nivel de acoso alto. En el caso de los hombres, la distribución es similar, el 87,6% de ellos mantienen niveles de acoso bajos, seguido del 11,6% en acoso medio, y el restante 0,8% niveles de acoso altos. Aunque la distribución es similar, se observa cómo las chicas destacan en los niveles de acoso bajos, mientras que los chicos presentan cifras superiores a ellas en los niveles de acoso medio y alto.

Tabla 9. *Acoso en función del Sexo (p=.000*).*

Acoso		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Bajo	Recuento	898	950	1848
	% Acoso	48,6%	51,4%	100,0%
	% Sexo	87,6%	93,8%	90,7%
Medio	Recuento	119	60	179
	% Acoso	66,5%	33,5%	100,0%
	% Sexo	11,6%	5,9%	8,8%
Alto	Recuento	8	3	11
	% Acoso	72,7%	27,3%	100,0%
	% Sexo	0,8%	0,3%	0,5%
Total	Recuento	1025	1013	2038
	% Acoso	50,3%	49,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

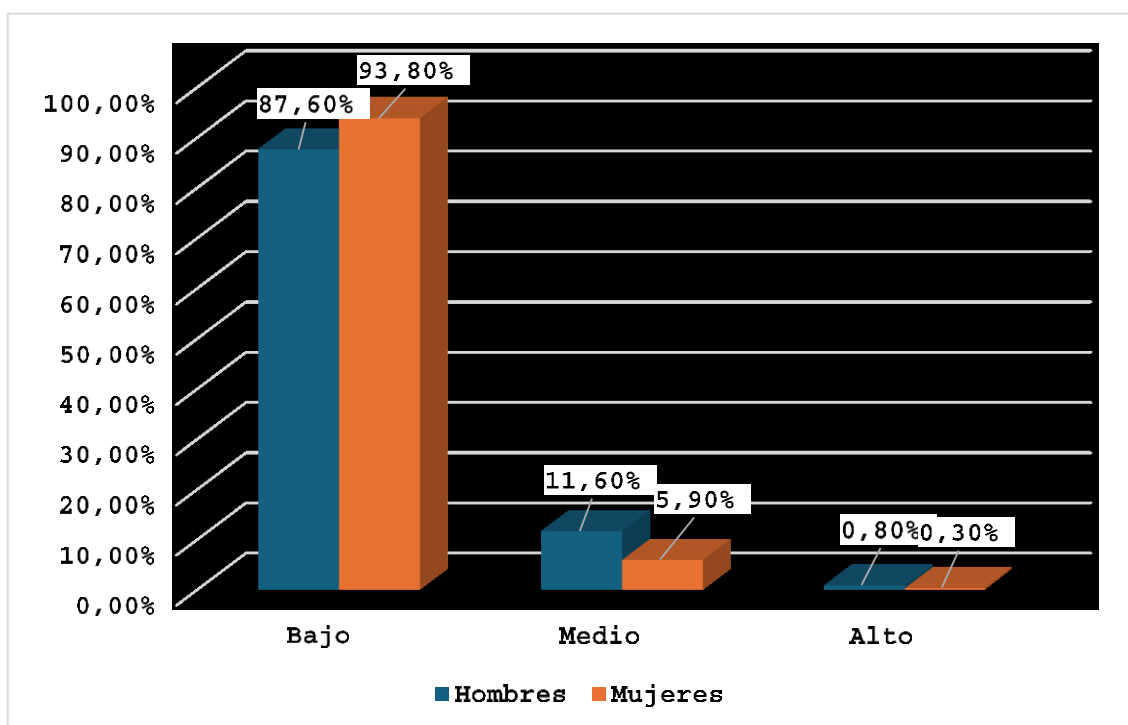


Figura 16. Acoso en función del Sexo.

Cuando se observan los niveles de Victimización en función de la etapa educativa de los estudiantes analizados, no se encuentra asociación ($p=.114$). Los niveles de victimización que sufren los escolares de ambas etapas educativas son similares.

Tabla 10. Victimización en función de la Etapa Educativa ($p=.114$).

Victimización		Etapa		Total
		Primaria	Secundaria	
Baja	Recuento	499	853	1352
	% Victimización	36,9%	63,1%	100,0%
	% Etapa	67,9%	65,5%	66,3%
Media	Recuento	226	415	641
	% Victimización	35,3%	64,7%	100,0%
	% Etapa	30,7%	31,8%	31,5%
Alta	Recuento	10	35	45
	% Victimización	22,2%	77,8%	100,0%
	% Etapa	1,4%	2,7%	2,2%
Total	Recuento	735	1303	2038
	% Victimización	36,1%	63,9%	100,0%
	% Etapa	100,0%	100,0%	100,0%

Al analizar los niveles de Acoso en función de la etapa educativa de los participantes del estudio se comprueba la existencia asociación estadística ($p=.001^*$). Los datos indican

que los niveles de acoso en la etapa de educación primaria son menores que en la etapa de educación secundaria. Se observa cómo en el caso de los estudiantes de educación primaria, el 93,7% presentan un nivel de acoso escolar bajo, el 6,1% un nivel medio, y únicamente el 0,1% muestra un nivel de acoso alto. En el caso de los estudiantes de la etapa de educación secundaria, el 88,9% de ellos se encuentran en niveles de acoso bajos, seguido del 10,3% que tienen un acoso medio, y el restante 0,8% niveles de acoso altos.

Tabla 11. Acoso en función de la Etapa Educativa (p=.001).*

Acoso	Etapa		Total	
	Primaria	Secundaria		
Bajo	Recuento	689	1159	1848
	% Acoso	37,3%	62,7%	100,0%
	% Etapa	93,7%	88,9%	90,7%
Medio	Recuento	45	134	179
	% Acoso	25,1%	74,9%	100,0%
	% Etapa	6,1%	10,3%	8,8%
Alto	Recuento	1	10	11
	% Acoso	9,1%	90,9%	100,0%
	% Etapa	0,1%	0,8%	0,5%
Total	Recuento	735	1303	2038
	% Acoso	36,1%	63,9%	100,0%
	% Etapa	100,0%	100,0%	100,0%

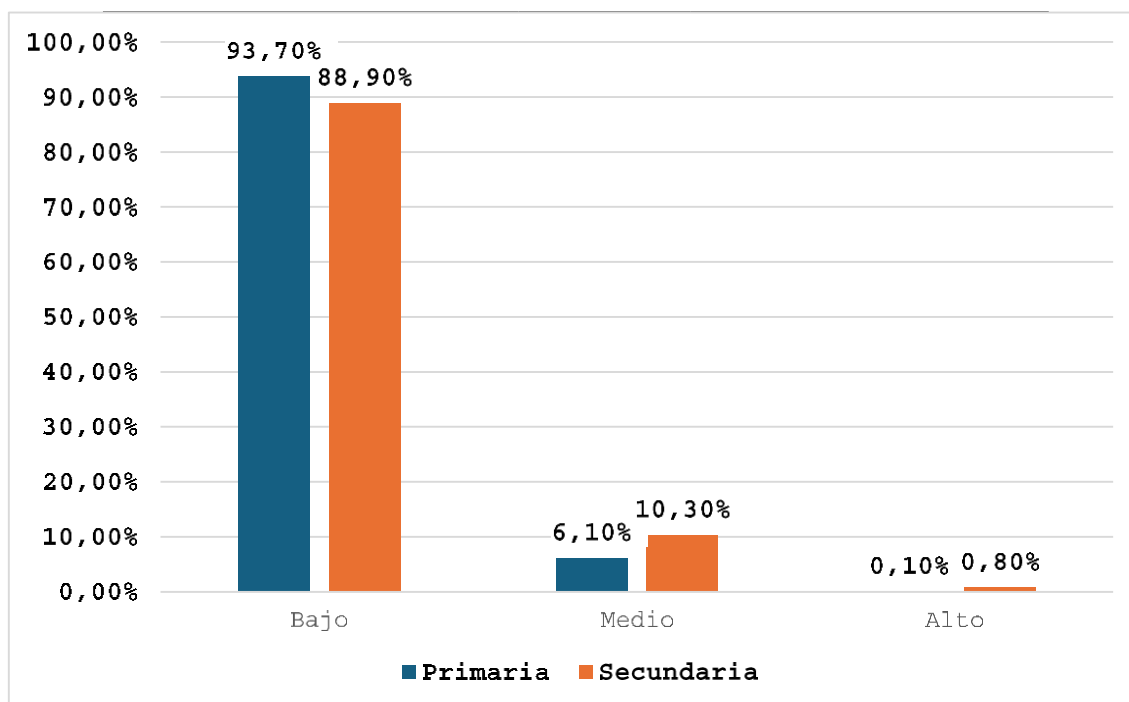


Figura 17. Acoso en función del Etapa Educativa.

Se observa asociación estadística ($p=.004^*$) al analizar los niveles de victimización en función del nivel educativo de las madres de los estudiantes analizados. Los estudiantes cuyas madres tienen un nivel educativo de primaria presentan las cifras más elevadas de todos los niveles educativos de las madres en la categoría Victimización Alta, comprobando como el 16,7% de los estudiantes cuyas madres tienen un nivel educativo de primaria sufren altos niveles de victimización.

En el caso de los niveles de Victimización Media, los estudiantes que muestran las cifras más elevadas, son los que tienen madres con niveles educativos de Secundaria (42,4%), y Diploma (36,3%).

Finalmente, cuando se analizan los niveles de Victimización bajos, se comprueba cómo los estudiantes que obtienen cifras superiores son los hijos de madres que no tienen estudios (71,4%), seguido de los que tienen un nivel educativo de Grado (71,1%), Primaria (66,7%) y Diploma (60,8%).

Tabla 12. Victimización en función del Nivel Educativo de la Madre ($p=.004^$).*

Victimización	Nivel Educativo de la Madre						Total	
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Diploma	Grado	No sabe		
	Recuento	5	4	56	206	564	517	1352
Baja	% Victimización	0,4%	0,3%	4,1%	15,2%	41,7%	38,2%	100,0%
	% N. Ed. Madre	71,4%	66,7%	56,6%	60,8%	71,1%	65,1%	66,3%
	Recuento	2	1	42	123	213	260	641
Media	% Victimización	0,3%	0,2%	6,6%	19,2%	33,2%	40,6%	100,0%
	% N. Ed. Madre	28,6%	16,7%	42,4%	36,3%	26,9%	32,7%	31,5%
	Recuento	0	1	1	10	16	17	45
Alta	% Victimización	0,0%	2,2%	2,2%	22,2%	35,6%	37,8%	100,0%
	% N. Ed. Madre	0,0%	16,7%	1,0%	2,9%	2,0%	2,1%	2,2%
	Recuento	7	6	99	339	793	794	2038
Total	% Victimización	0,3%	0,3%	4,9%	16,6%	38,9%	39,0%	100,0%
	% N. Ed. Madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

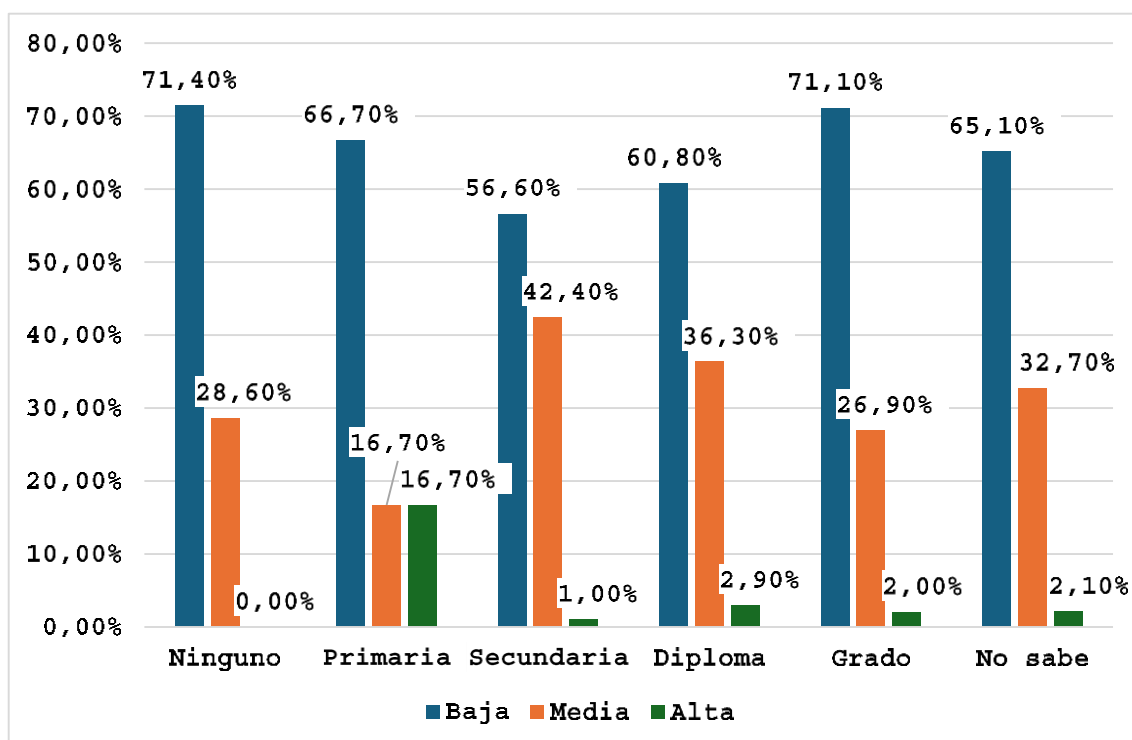


Figura 18. Acoso en función del Nivel Educativo de la Madre.

Al analizar los niveles de Acoso escolar en función del nivel educativo de la madre, no se encuentra asociación ($p=.441$). Los niveles de acoso de los escolares son similares.

Tabla 13. Acoso en función del Nivel Educativo de la Madre ($p=.441$).

Acoso	Nivel Educativo de la Madre						Total	
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Diploma	Grado	No sabe		
Bajo	Recuento	6	5	86	307	735	709	1848
	% Acoso	0,3%	0,3%	4,7%	16,6%	39,8%	38,4%	100,0%
	% N. Ed. Madre	85,7%	83,3%	86,9%	90,6%	92,7%	89,3%	90,7%
Medio	Recuento	1	1	13	29	55	80	179
	% Acoso	0,6%	0,6%	7,3%	16,2%	30,7%	44,7%	100,0%
	% N. Ed. Madre	14,3%	16,7%	13,1%	8,6%	6,9%	10,1%	8,8%
Alto	Recuento	0	0	0	3	3	5	11
	% Acoso	0,0%	0,0%	0,0%	27,3%	27,3%	45,5%	100,0%
	% N. Ed. Madre	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	0,4%	0,6%	0,5%
Total	Recuento	7	6	99	339	793	794	2038
	% Acoso	0,3%	0,3%	4,9%	16,6%	38,9%	39,0%	100,0%
	% N. Ed. Madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuando se analiza la victimización en función del nivel educativo de los padres de los estudiantes analizados se encuentra asociación estadística ($p=.022^*$). Al igual que ocurre en el caso de las madres, los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo de primaria presentan las cifras más elevadas de todos los niveles educativos en la categoría Victimización Alta, observando cómo el 20,0% de los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo de primaria sufren altos niveles de victimización.

En el caso de los niveles de Victimización Media, los estudiantes que muestran las cifras más elevadas, son los que tienen padres sin formación académica (42,9%) y con formación de educación primaria (40,0%).

En cuanto a la categoría de Victimización baja, se comprueba cómo los estudiantes que obtienen cifras superiores son los hijos de padres que tienen un nivel educativo de Grado (68,5%), Secundaria (67,1%) y Diploma (65,6%).

Tabla 14. Victimización en función del Nivel Educativo del Padre ($p=.022^$).*

Victimización	Nivel Educativo del Padre						Total	
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Diploma	Grado	No sabe		
Baja	Recuento	4	4	163	386	485	310	1352
	% Victimización	0,3%	0,3%	12,1%	28,6%	35,9%	22,9%	100,0%
	% N. Ed. Padre	57,1%	40,0%	67,1%	65,6%	68,5%	64,3%	66,3%
Media	Recuento	3	4	75	185	211	163	641
	% Victimización	0,5%	0,6%	11,7%	28,9%	32,9%	25,4%	100,0%
	% N. Ed. Padre	42,9%	40,0%	30,9%	31,5%	29,8%	33,8%	31,5%
Alta	Recuento	0	2	5	17	12	9	45
	% Victimización	0,0%	4,4%	11,1%	37,8%	26,7%	20,0%	100,0%
	% N. Ed. Padre	0,0%	20,0%	2,1%	2,9%	1,7%	1,9%	2,2%
Total	Recuento	7	10	243	588	708	482	2038
	% Victimización	0,3%	0,5%	11,9%	28,9%	34,7%	23,7%	100,0%
	% N. Ed. Padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

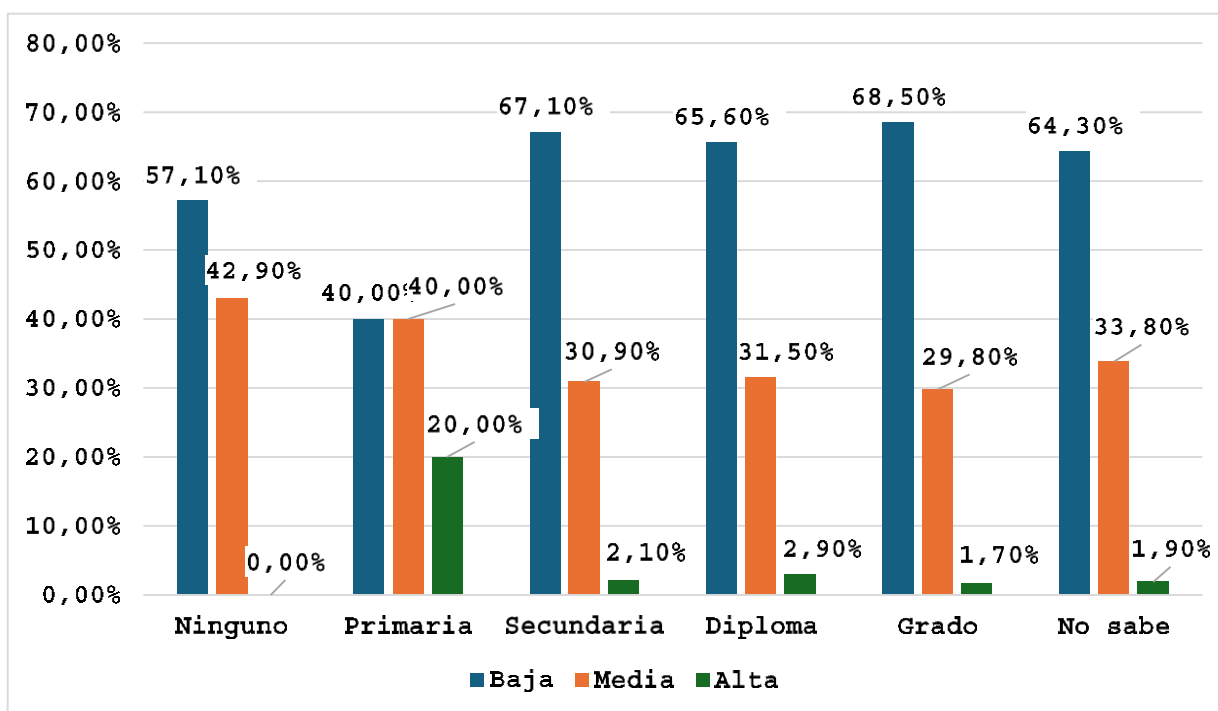


Figura 19. Victimización en función del Nivel Educativo del Padre.

En el caso del acoso en función del nivel educativo de los padres de los estudiantes analizados se encuentra asociación estadística significativa ($p=.010^*$). Los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo de secundaria presentan las cifras más elevadas de todos los niveles educativos en la categoría Victimización Alta, observando cómo el 1,2% de los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo de primaria sufren altos niveles de victimización.

En el caso de los niveles de Victimización Media, los estudiantes que muestran las cifras más elevadas, son los que tienen padres sin formación académica (42,9%) y con formación de educación primaria (30,0%).

En cuanto a la categoría de Victimización baja, se comprueba cómo los estudiantes que obtienen cifras superiores son los hijos de padres que tienen un nivel educativo de Secundaria (91,8%), Grado (91,7%) y Diploma (90,5%).

Tabla 15. Acoso en función del Nivel Educativo del Padre ($p=.010^*$).

Acoso	Nivel Educativo del Padre						Total	
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Diploma	Grado	No sabe		
Bajo	Recuento	4	7	223	532	649	433	1848
	% Acoso	0,2%	0,4%	12,1%	28,8%	35,1%	23,4%	100,0%
	% N. Ed. Padre	57,1%	70,0%	91,8%	90,5%	91,7%	89,8%	90,7%
Medio	Recuento	3	3	17	51	57	48	179
	% Acoso	1,7%	1,7%	9,5%	28,5%	31,8%	26,8%	100,0%
	% N. Ed. Padre	42,9%	30,0%	7,0%	8,7%	8,1%	10,0%	8,8%
Alto	Recuento	0	0	3	5	2	1	11
	% Acoso	0,0%	0,0%	27,3%	45,5%	18,2%	9,1%	100,0%
	% N. Ed. Padre	0,0%	0,0%	1,2%	0,9%	0,3%	0,2%	0,5%
Total	Recuento	7	10	243	588	708	482	2038
	% Acoso	0,3%	0,5%	11,9%	28,9%	34,7%	23,7%	100,0%
	% N. Ed. Padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

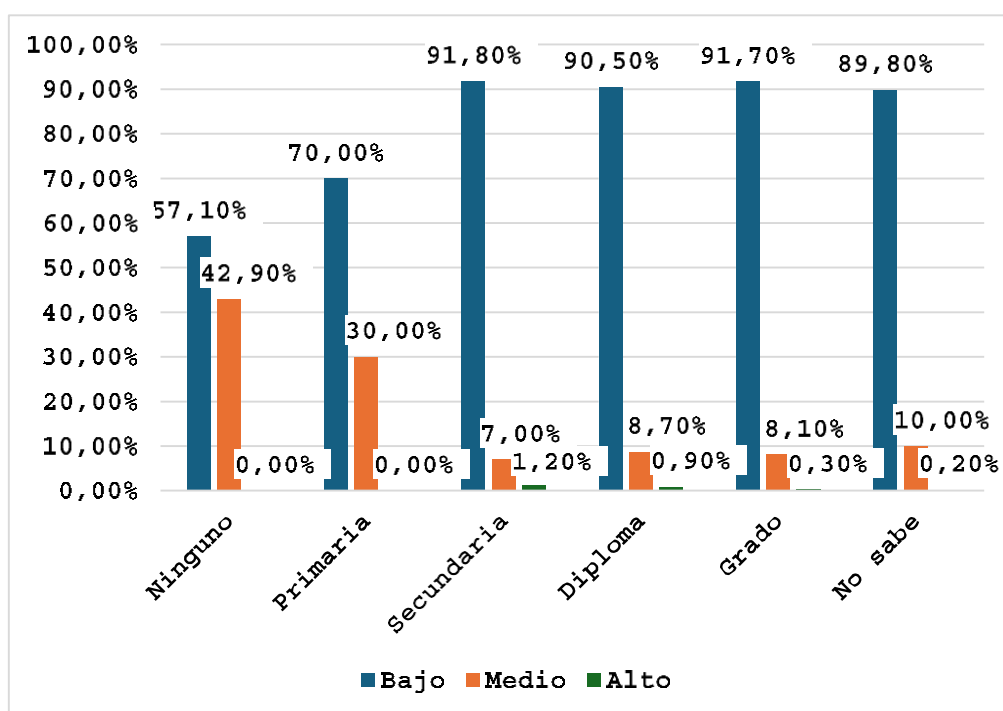


Figura 20. Acoso en función del Nivel Educativo del Padre.

Atendiendo al análisis de la Victimización en función de la Situación Laboral de la Madre, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.066$).

Tabla 16. Victimización en función de la Situación Laboral de la Madre (p=.066).

Victimización	Situación Laboral de la Madre				Total	
	Trabaja	Desocupado	Jubilado	No sabe		
Baja	Recuento	1166	120	11	55	1352
	% Victimización	86,2%	8,9%	0,8%	4,1%	100,0%
	% S. Lab. Madre	66,7%	61,5%	64,7%	70,5%	66,3%
Media	Recuento	546	71	4	20	641
	% Victimización	85,2%	11,1%	0,6%	3,1%	100,0%
	% S. Lab. Madre	31,2%	36,4%	23,5%	25,6%	31,5%
Alta	Recuento	36	4	2	3	45
	% Victimización	80,0%	8,9%	4,4%	6,7%	100,0%
	% S. Lab. Madre	2,1%	2,1%	11,8%	3,8%	2,2%
Total	Recuento	1748	195	17	78	2038
	% Victimización	85,8%	9,6%	0,8%	3,8%	100,0%
	% S. Lab. Madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En el caso del Acoso en función de la Situación Laboral de la Madre, igualmente se observa que no existe asociación significativa (p=.087).

Tabla 17. Acoso en función de la Situación Laboral de la Madre (p=.087).

Victimización	Situación Laboral de la Madre				Total	
	Trabaja	Desocupado	Jubilado	No sabe		
Bajo	Recuento	1583	179	14	72	1848
	% Acoso	85,7%	9,7%	0,8%	3,9%	100,0%
	% S. Lab. Madre	90,6%	91,8%	82,4%	92,3%	90,7%
Medio	Recuento	155	16	2	6	179
	% Acoso	86,6%	8,9%	1,1%	3,4%	100,0%
	% S. Lab. Madre	8,9%	8,2%	11,8%	7,7%	8,8%
Alto	Recuento	10	0	1	0	11
	% Acoso	90,9%	0,0%	9,1%	0,0%	100,0%
	% S. Lab. Madre	0,6%	0,0%	5,9%	0,0%	0,5%
Total	Recuento	1748	195	17	78	2038
	% Acoso	85,8%	9,6%	0,8%	3,8%	100,0%
	% S. Lab. Madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuando se analiza la Victimización en función de la Situación Laboral del Padre, se observa asociación estadística (p=.022*). Los estudiantes con padres jubilados, con los que presentan cifras más altas en la categoría de victimización alta (12,5%).

En el caso de la categoría de Victimización media, se comprueba como el 52,6% de los

sujetos con padres desocupados se encuentran en esta categoría.

Y en cuanto a los niveles de Victimización baja, los que obtienen puntuaciones más altas son los sujetos cuyos padres trabajan, encontrando que el 66,9% de los sujetos con padres trabajadores presentan niveles de Victimización bajos, seguidos de los que tienen padres Jubilados, observando en este caso que el 56,3% de los estudiantes con padres Jubilados muestran niveles de Victimización bajos.

Tabla 18. Victimización en función de la Situación Laboral del Padre (p=.022).*

Victimización	Situación Laboral de la Padre	Total
----------------------	--------------------------------------	--------------

		Trabaja	Desocupado	Jubilado	No sabe	
Baja	Recuento	1293	9	9	41	1352
	% Victimización	95,6%	0,7%	0,7%	3,0%	100,0%
	% S. Lab. Padre	66,9%	47,4%	56,3%	57,7%	66,3%
Media	Recuento	598	10	5	28	641
	% Victimización	93,3%	1,6%	0,8%	4,4%	100,0%
	% S. Lab. Padre	31,0%	52,6%	31,3%	39,4%	31,5%
Alta	Recuento	41	0	2	2	45
	% Victimización	91,1%	0,0%	4,4%	4,4%	100,0%
	% S. Lab. Padre	2,1%	0,0%	12,5%	2,8%	2,2%
Total	Recuento	1932	19	16	71	2038
	% Victimización	94,8%	0,9%	0,8%	3,5%	100,0%
	% S. Lab. Padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

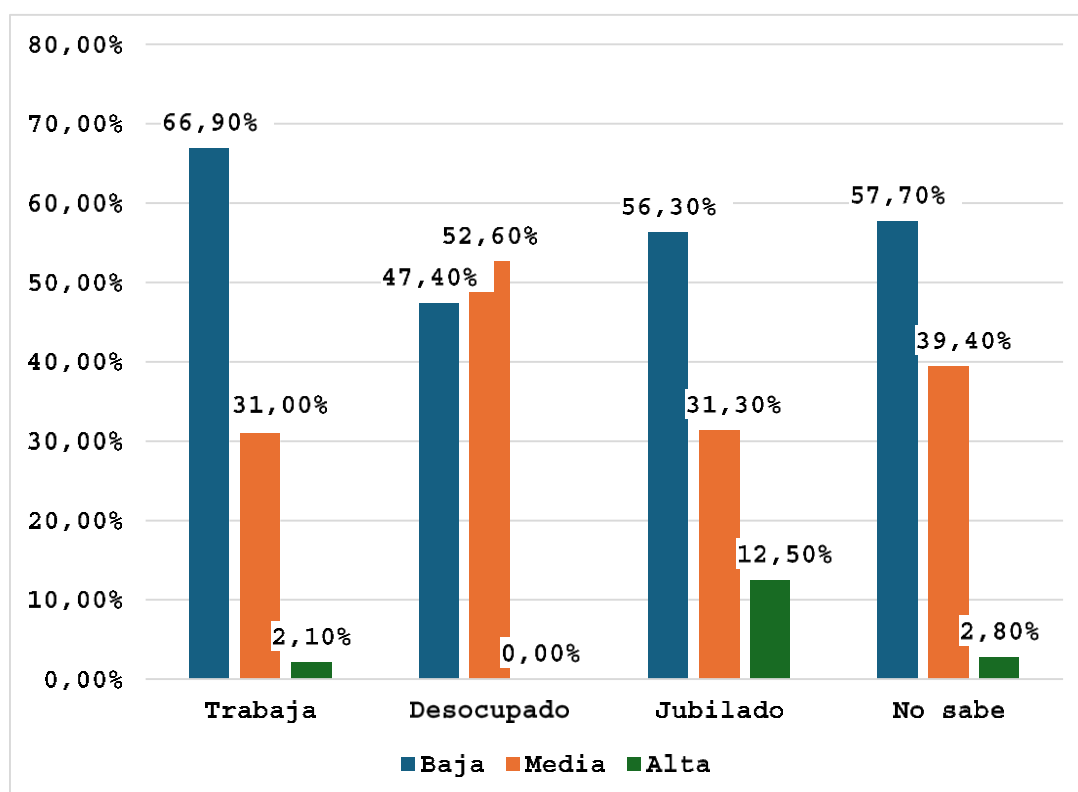


Figura 21. Victimización en función de la Situación Laboral del Padre.

En el caso del Acoso en función de la Situación Laboral del Padre, igualmente se observa asociación significativa ($p=.000^*$). De los estudiantes con padres que trabajan, el 91,0% de ellos presenta niveles de acoso bajos, el 8,5% medios y el restante 0,4% un nivel de victimización alto.

En el caso de los sujetos con padres Desocupados, el 89,5% de ellos presenta niveles de acoso bajos y el restante 10,5% un nivel de victimización medio.

De los estudiantes con padres Jubilados, el 68,8% presenta niveles de acoso bajos, el 18,8% medios y el restante 12,5% un nivel de victimización alto

Tabla 19. Acoso en función de la Situación Laboral del Padre (p=.000).

Victimización	Situación Laboral del Padre				Total	
	Trabaja	Desocupado	Jubilado	No sabe		
Bajo	Recuento	1759	17	11	61	1848
	% Acoso	95,2%	0,9%	0,6%	3,3%	100,0%
	% S. Lab. Padre	91,0%	89,5%	68,8%	85,9%	90,7%
Medio	Recuento	165	2	3	9	179
	% Acoso	92,2%	1,1%	1,7%	5,0%	100,0%
	% S. Lab. Padre	8,5%	10,5%	18,8%	12,7%	8,8%
Alto	Recuento	8	0	2	1	11
	% Acoso	72,7%	0,0%	18,2%	9,1%	100,0%
	% S. Lab. Padre	0,4%	0,0%	12,5%	1,4%	0,5%
Total	Recuento	1932	19	16	71	2038
	% Acoso	94,8%	0,9%	0,8%	3,5%	100,0%
	% S. Lab. Padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

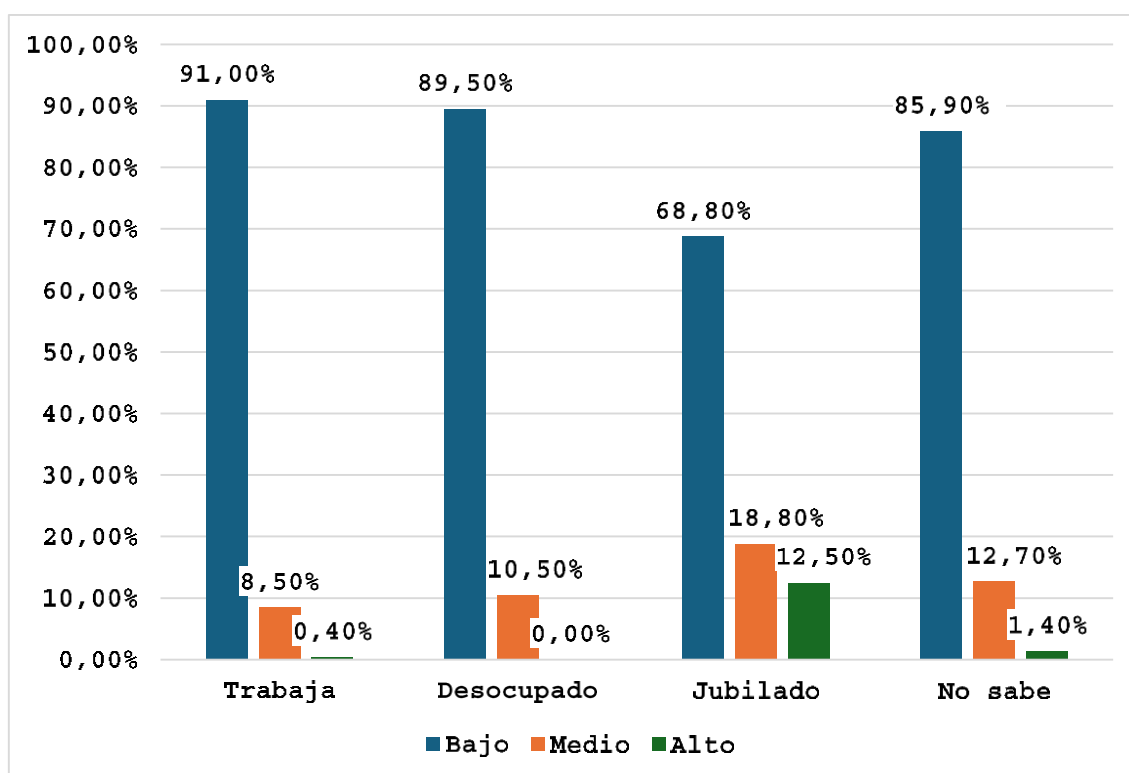


Figura 22. Acoso en función de la Situación Laboral del Padre.

3.2.2. VARIABLE AGRESIVIDAD EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Cuando se analiza los niveles de Agresividad en función del sexo de los estudiantes que componen la muestra del estudio, no se encuentra asociación estadística ($p=.146$). Los niveles de Agresividad que muestran los sujetos analizados con similares entre chicos y chicas.

Tabla 20. Agresividad en función del Sexo ($p=.146$).

Agresividad	Sexo		Total	
	Hombre	Mujer		
Muy Baja	Recuento	118	132	250
	% Agresividad	47,2%	52,8%	100,0%
	% Sexo	11,5%	13,0%	12,3%
Baja	Recuento	320	277	597
	% Agresividad	53,6%	46,4%	100,0%
	% Sexo	31,2%	27,3%	29,3%
Media	Recuento	340	321	661
	% Agresividad	51,4%	48,6%	100,0%
	% Sexo	33,2%	31,7%	32,4%
Alta	Recuento	192	221	413
	% Agresividad	46,5%	53,5%	100,0%
	% Sexo	18,7%	21,8%	20,3%
Muy Alta	Recuento	55	62	117
	% Agresividad	47,0%	53,0%	100,0%
	% Sexo	5,4%	6,1%	5,7%
Total	Recuento	1025	1013	2038
	% Agresividad	50,3%	49,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Al analizar los niveles de Agresividad en función de la Etapa Educativa de los estudiantes que componen la muestra de estudio, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.003^*$). La mayoría de los estudiantes de educación primaria presentan niveles de agresividad baja (32,5%) y media (30,5%), seguido de la agresividad alta (18,2%) y muy baja (14,4%), siendo la agresividad muy alta la que obtiene menor puntuación (4,4%).

En el caso de los estudiantes de secundaria, la distribución es similar, la mayoría presentan niveles de agresividad media (33,5%) y baja (27,5%), seguido de agresividad alta (21,4%)

y muy baja (11,1%), y la menor puntuada es la agresividad muy alta (6,5%).

Aunque la distribución es similar en ambas etapas educativas, se comprueba como las cifras de agresividad muy baja y baja son más altas en primaria que en secundaria, situación que se invierte en el caso de la agresividad media, alta y muy alta, en las que los estudiantes de educación secundaria obtienen puntuaciones más elevadas que los escolares de primaria.

Tabla 21. Agresividad en función de la Etapa Educativa (p=.003).*

Agresividad	Etapa Educativa		Total	
	Primaria	Secundaria		
Muy Baja	Recuento	106	144	250
	% Agresividad	42,4%	57,6%	100,0%
	% Sexo	14,4%	11,1%	12,3%
Baja	Recuento	239	358	597
	% Agresividad	40,0%	60,0%	100,0%
	% Sexo	32,5%	27,5%	29,3%
Media	Recuento	224	437	661
	% Agresividad	33,9%	66,1%	100,0%
	% Sexo	30,5%	33,5%	32,4%
Alta	Recuento	134	279	413
	% Agresividad	32,4%	67,6%	100,0%
	% Sexo	18,2%	21,4%	20,3%
Muy Alta	Recuento	32	85	117
	% Agresividad	27,4%	72,6%	100,0%
	% Sexo	4,4%	6,5%	5,7%
Total	Recuento	735	1303	2038
	% Agresividad	36,1%	63,9%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

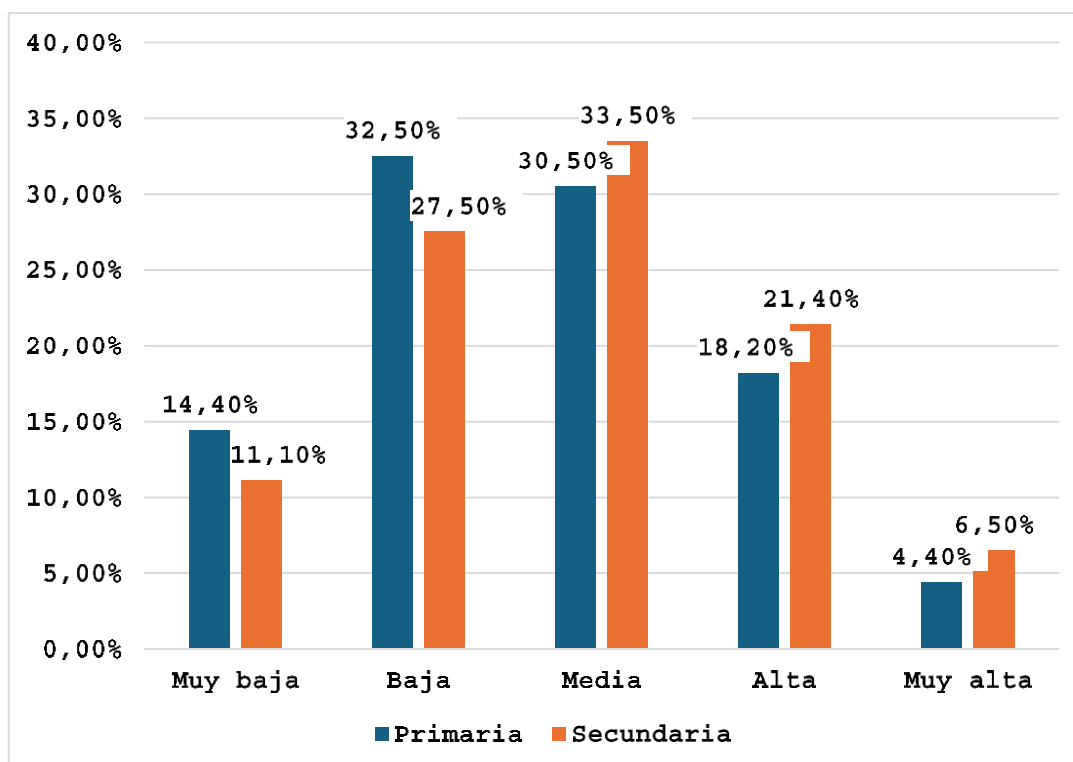


Figura 23. Agresividad en función de la Etapa Educativa.

Atendiendo a los niveles de Agresividad en función del Nivel Educativo de la Madre, no se ha encontrado asociación estadística entre estas variables ($p=.074$).

Tabla 22. Agresividad en función del Nivel Educativo de la Madre ($p=.074$).

Agresividad	Nivel Educativo de la Madre						Total	
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Diploma	Grado	No sabe		
Muy Baja	Recuento	1	0	13	29	97	110	250
	% Agresividad	0,4%	0,0%	5,2%	11,6%	38,8%	44,0%	100,0%
	% N. Ed. Madre	14,3%	0,0%	13,1%	8,6%	12,2%	13,9%	12,3%
Baja	Recuento	0	3	20	101	250	223	597
	% Agresividad	0,0%	0,5%	3,4%	16,9%	41,9%	37,4%	100,0%
	% N. Ed. Madre	0,0%	50,0%	20,2%	29,8%	31,5%	28,1%	29,3%
Media	Recuento	5	1	31	111	262	251	661
	% Agresividad	0,8%	0,2%	4,7%	16,8%	39,6%	38,0%	100,0%
	% N. Ed. Madre	71,4%	16,7%	31,3%	32,7%	33,0%	31,6%	32,4%
Alta	Recuento	1	1	30	73	140	168	413
	% Agresividad	0,2%	0,2%	7,3%	17,7%	33,9%	40,7%	100,0%
	% N. Ed. Madre	14,3%	16,7%	30,3%	21,5%	17,7%	21,2%	20,3%
Muy Alta	Recuento	0	1	5	25	44	42	117
	% Agresividad	0,0%	0,9%	4,3%	21,4%	37,6%	35,9%	100,0%
	% N. Ed. Madre	0,0%	16,7%	5,1%	7,4%	5,5%	5,3%	5,7%
Total	Recuento	7	6	99	339	793	794	2038
	% Agresividad	0,3%	0,3%	4,9%	16,6%	38,9%	39,0%	100,0%
	% N. Ed. Madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuando se analiza la Agresividad en función del Nivel Educativo de la Padre, tampoco se ha encontrado asociación ($p= .262$).

Tabla 23. Agresividad en función del Nivel Educativo del Padre ($p=.262$).

Agresividad	Nivel Educativo del Padre						Total	
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Diploma	Grado	No sabe		
Muy Baja	Recuento	0	1	27	59	90	73	250
	% Agresividad	0,0%	0,4%	10,8%	23,6%	36,0%	29,2%	100,0%
	% N. Ed. Padre	0,0%	10,0%	11,1%	10,0%	12,7%	15,1%	12,3%
Baja	Recuento	2	2	63	173	220	137	597
	% Agresividad	0,3%	0,3%	10,6%	29,0%	36,9%	22,9%	100,0%
	% N. Ed. Padre	28,6%	20,0%	25,9%	29,4%	31,1%	28,4%	29,3%
Media	Recuento	4	4	90	194	235	134	661
	% Agresividad	0,6%	0,6%	13,6%	29,3%	35,6%	20,3%	100,0%
	% N. Ed. Padre	57,1%	40,0%	37,0%	33,0%	33,2%	27,8%	32,4%
Alta	Recuento	0	2	48	123	129	111	413
	% Agresividad	0,0%	0,5%	11,6%	29,8%	31,2%	26,9%	100,0%
	% N. Ed. Padre	0,0%	20,0%	19,8%	20,9%	18,2%	23,0%	20,3%
Muy Alta	Recuento	1	1	15	39	34	27	117
	% Agresividad	0,9%	0,9%	12,8%	33,3%	29,1%	23,1%	100,0%
	% N. Ed. Padre	14,3%	10,0%	6,2%	6,6%	4,8%	5,6%	5,7%
Total	Recuento	7	10	243	588	708	482	2038
	% Agresividad	0,3%	0,5%	11,9%	28,9%	34,7%	23,7%	100,0%
	% N. Ed. Padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuando se analiza la posible asociación entre los niveles de Agresividad y la Situación Laboral de la Madre, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.187$).

Tabla 24. Agresividad en función de la Situación Laboral de la Madre ($p=.187$).

Agresividad		Situación Laboral de la Madre				Total
		Trabaja	Desocupado	Jubilado	No se	
Muy Baja	Recuento	215	16	5	14	250

	% Agresividad	86,0%	6,4%	2,0%	5,6%	100,0%
	% S. Lab. Madre	12,3%	8,2%	29,4%	17,9%	12,3%
	Recuento	516	59	3	19	597
Baja	% Agresividad	86,4%	9,9%	0,5%	3,2%	100,0%
	% S. Lab. Madre	29,5%	30,3%	17,6%	24,4%	29,3%
	Recuento	562	72	6	21	661
Media	% Agresividad	85,0%	10,9%	0,9%	3,2%	100,0%
	% S. Lab. Madre	32,2%	36,9%	35,3%	26,9%	32,4%
	Recuento	353	41	2	17	413
Alta	% Agresividad	85,5%	9,9%	0,5%	4,1%	100,0%
	% S. Lab. Madre	20,2%	21,0%	11,8%	21,8%	20,3%
	Recuento	102	7	1	7	117
Muy Alta	% Agresividad	87,2%	6,0%	0,9%	6,0%	100,0%
	% S. Lab. Madre	5,8%	3,6%	5,9%	9,0%	5,7%
	Recuento	1748	195	17	78	2038
Total	% Agresividad	85,8%	9,6%	0,8%	3,8%	100,0%
	% S. Lab. Madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Recuento					

Cuando se analiza la posible asociación entre los niveles de Agresividad y la Situación Laboral de la Madre, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.231$).

Tabla 25. Agresividad en función de la Situación Laboral del Padre ($p=.231$).

Agresividad	Situación Laboral del Padre				Total	
	Trabaja	Desocupado	Jubilado	No se		
	Recuento	237	3	2	8	250
Muy Baja	% Agresividad	94,8%	1,2%	0,8%	3,2%	100,0%
	% S. Lab. Padre	12,3%	15,8%	12,5%	11,3%	12,3%
	Recuento	572	7	2	16	597
Baja	% Agresividad	95,8%	1,2%	0,3%	2,7%	100,0%
	% S. Lab. Padre	29,6%	36,8%	12,5%	22,5%	29,3%
	Recuento	628	6	7	20	661
Media	% Agresividad	95,0%	0,9%	1,1%	3,0%	100,0%
	% S. Lab. Padre	32,5%	31,6%	43,8%	28,2%	32,4%
	Recuento	386	3	2	22	413
Alta	% Agresividad	93,5%	0,7%	0,5%	5,3%	100,0%
	% S. Lab. Padre	20,0%	15,8%	12,5%	31,0%	20,3%
	Recuento	109	0	3	5	117
Muy Alta	% Agresividad	93,2%	0,0%	2,6%	4,3%	100,0%
	% S. Lab. Padre	5,6%	0,0%	18,8%	7,0%	5,7%
	Recuento	1932	19	16	71	2038

Total	% Agresividad	94,8%	0,9%	0,8%	3,5%	100,0%
	% S. Lab. Padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.2.3. VARIABLE DEPRESIÓN EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Cuando se analizan los niveles de Depresión en función del sexo de los participantes del estudio no se observa asociación estadística ($p=.000^*$). Las mujeres muestran en un 54,7% un estado no depresivo, seguido de sintomatología depresiva (42,3%), y el restante 3,1% muestra un estado depresivo.

En el caso de los varones, el 65,7% no padece síntomas depresivos, seguido del 33,3% que padece sintomatología depresiva, y únicamente el 1,1% padece un estado depresivo. Analizando estos datos, se comprueba cómo las chicas son más propensas a padecer síntomas relacionados con la depresión e incluso un estado depresivo.

Tabla 26. Depresión en función del Sexo ($p=.000^$).*

Depresión	Sexo		Total	
	Hombre	Mujer		
No depresivo	Recuento	673	554	1227
	% Depresión	54,8%	45,2%	100,0%
	% Sexo	65,7%	54,7%	60,2%
Sintomatología depresiva	Recuento	341	428	769
	% Depresión	44,3%	55,7%	100,0%
	% Sexo	33,3%	42,3%	37,7%
Estado depresivo	Recuento	11	31	42
	% Depresión	26,2%	73,8%	100,0%
	% Sexo	1,1%	3,1%	2,1%
Total	Recuento	1025	1013	2038
	% Depresión	50,3%	49,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

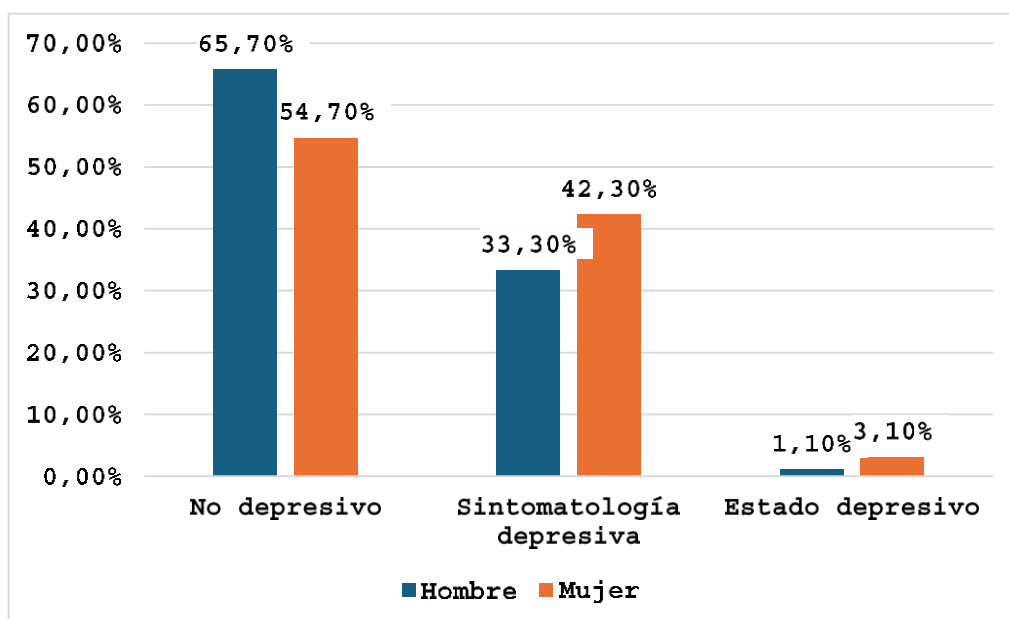


Figura 24. Depresión en función del Sexo.

Al observar los niveles de Depresión en función de la Etapa educativa de los estudiantes analizados, se encuentra asociación estadística ($p=.000^*$). En el caso de los escolares de educación primaria, el 66,8% no muestran síntomas de depresión, mientras que el 32,4% revelan sintomatología depresiva, y únicamente el 0,8% restante padece un estado depresivo.

Respecto a los estudiantes de educación secundaria, el 56,5% no muestra síntomas relacionados con la depresión, el 40,8% de ellos padece sintomatología depresiva, y el restante 2,8% indica estar en un estado depresivo.

Analizando los datos de la siguiente tabla se comprueba cómo los estudiantes de la etapa de educación primaria son más propensos a padecer sintomatología depresiva y estado de depresión que los escolares que cursan educación primaria.

Tabla 27. Depresión en función de la Etapa Educativa ($p=.000^*$).

Depresión	Etapa		Total	
	Primaria	Secundaria		
No depresivo	Recuento	491	736	1227
	% Depresión	40,0%	60,0%	100,0%
	% Etapa	66,8%	56,5%	60,2%
Síntomatología depresiva	Recuento	238	531	769
	% Depresión	30,9%	69,1%	100,0%
	% Etapa	32,4%	40,8%	37,7%
Estado depresivo	Recuento	6	36	42
	% Depresión	86,7%	85,7%	100,0%

	% Etapa	0,8%	2,8%	2,1%
	Recuento	735	1303	2038
Total	% Depresión	36,1%	63,9%	100,0%
	% Etapa	100,0%	100,0%	100,0%

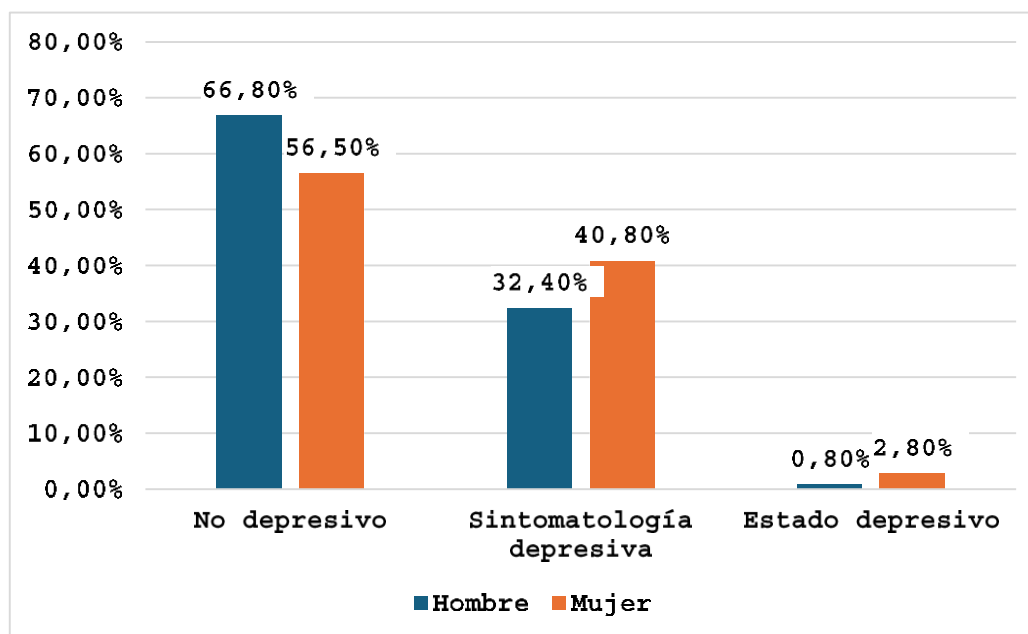


Figura 25. Depresión en función de la Etapa Educativa.

Al analizar los niveles de Depresión en función del Nivel Educativo de la Madre no se ha encontrado asociación estadística entre las variables ($p=.795$).

Tabla 28. Depresión en función del Nivel Educativo de la Madre ($p=.795$).

Depresión	Nivel Educativo de la Madre						Total	
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Diploma	Grado	No sabe		
No depresivo	Recuento	4	3	53	197	498	472	1227
	% Depresión	0,3%	0,2%	4,3%	16,1%	40,6%	38,5%	100,0%
	% N. Ed. Madre	57,1%	50,0%	53,5%	58,1%	62,8%	59,4%	60,2%
Sintomatología depresiva	Recuento	3	3	43	136	278	306	769
	% Depresión	0,4%	0,4%	5,6%	17,7%	36,2%	39,8%	100,0%
	% N. Ed. Madre	42,9%	50,0%	43,4%	40,1%	35,1%	38,5%	37,7%
Estado depresivo	Recuento	0	0	3	6	17	16	42
	% Depresión	0,0%	0,0%	7,1%	14,3%	40,5%	38,1%	100,0%
	% N. Ed. Madre	0,0%	0,0%	3,0%	1,8%	2,1%	2,0%	2,1%
Total	Recuento	7	6	99	339	793	794	2038
	% Depresión	0,3%	0,3%	4,9%	16,6%	38,9%	39,0%	100,0%
	% N. Ed. Madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuando se analiza la Depresión en función del nivel educativo de los padres de los estudiantes analizados se encuentra asociación estadística ($p=.041^*$).

De los estudiantes que muestran un estado no depresivo, sus padres tienen en su mayoría una formación de Grado (63,1%) y Diploma (62,8%).

En cuanto a los sujetos que padecen sintomatología depresiva, los hijos de padres que no tienen formación académica (42,9%) y los que tienen una formación de educación secundaria (41,6%) y primaria (40,0%) son los que presentan cifras superiores.

En el caso de los estudiantes que muestran un estado depresivo, la mayoría tienen padres que tienen una formación académica de educación primaria (10,0%) y secundaria (3,7%).

Tabla 29. Depresión en función del Nivel Educativo del Padre ($p=.041^$).*

Depresión	Nivel Educativo del Padre						Total	
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Diploma	Grado	No sabe		
No depresivo	Recuento	4	5	133	369	447	269	1227
	% Depresión	0,3%	0,4%	10,8%	30,1%	36,4%	21,9%	100,0%
	% N. Ed. Padre	57,1%	50,0%	54,7%	62,8%	63,1%	55,8%	60,2%
Sintomatología depresiva	Recuento	3	4	101	206	249	206	769
	% Depresión	0,4%	0,5%	13,1%	26,8%	32,4%	26,8%	100,0%
	% N. Ed. Padre	42,9%	40,0%	41,6%	35,0%	35,2%	42,7%	37,7%
Estado depresivo	Recuento	0	1	9	13	12	7	42
	% Depresión	0,0%	2,4%	21,4%	31,0%	28,6%	16,7%	100,0%
	% N. Ed. Padre	0,0%	10,0%	3,7%	2,2%	1,7%	1,5%	2,1%
Total	Recuento	7	10	243	588	708	482	2038
	% Depresión	0,3%	0,5%	11,9%	28,9%	34,7%	23,7%	100,0%
	% N. Ed. Padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

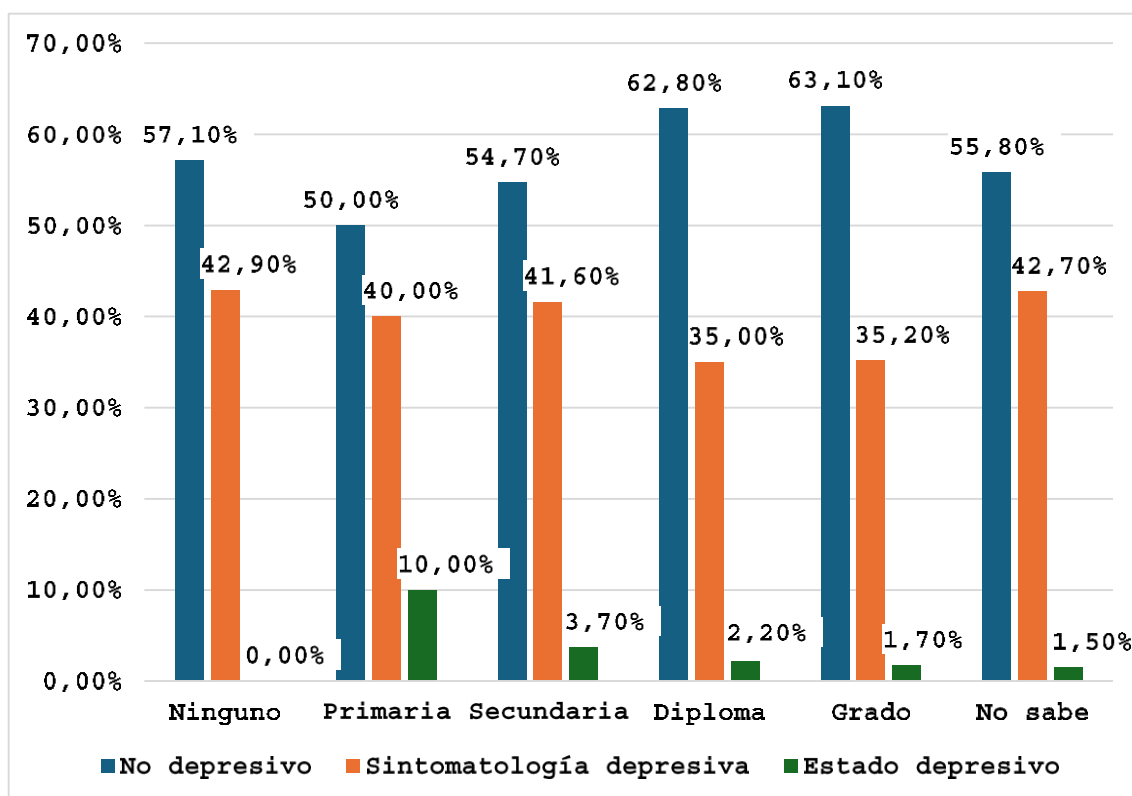


Figura 26. Depresión en función del Nivel Educativo del Padre.

Atendiendo al análisis de la Depresión en función de la Situación Laboral de la Madre, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.122$).

Tabla 30. Depresión en función de la Situación Laboral de la Madre ($p=.122$).

Depresión	Situación Laboral de la Madre				Total	
	Trabaja	Desocupado	Jubilado	No sabe		
No depresivo	Recuento	1060	117	9	41	1227
	% Depresión	86,4%	9,5%	0,7%	3,3%	100,0%
	% S. Lab. Madre	60,6%	60,0%	52,9%	52,6%	60,2%
Sintomatología depresiva	Recuento	654	74	6	35	769
	% Depresión	85,0%	9,6%	0,8%	4,6%	100,0%
	% S. Lab. Madre	37,4%	37,9%	35,3%	44,9%	37,7%
Estado depresivo	Recuento	34	4	2	2	42
	% Depresión	81,0%	9,5%	4,8%	4,8%	100,0%
	% S. Lab. Madre	1,9%	2,1%	11,8%	2,6%	2,1%
Total	Recuento	1748	195	17	78	2038
	% Depresión	85,8%	9,6%	0,8%	3,8%	100,0%
	% S. Lab. Madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuando se analiza la Depresión en función de la Situación Laboral del Padre, no se encuentra asociación estadística ($p=.061$).

Tabla 31. Depresión en función de la Situación Laboral del Padre ($p=.061$).

Depresión	Situación Laboral de la Padre				Total	
	Trabaja	Desocupado	Jubilado	No sabe		
No depresivo	Recuento	1176	11	7	33	1227
	% Depresión	95,8%	0,9%	0,6%	2,7%	100,0%
	% S. Lab. Padre	60,9%	57,9%	43,8%	46,5%	60,2%
Síntomatología depresiva	Recuento	715	8	8	38	769
	% Depresión	93,0%	1,0%	1,0%	4,9%	100,0%
	% S. Lab. Padre	37,0%	42,1%	50,0%	53,5%	37,7%
Estado depresivo	Recuento	41	0	1	0	42
	% Depresión	97,6%	0,0%	2,4%	0,0%	100,0%
	% S. Lab. Padre	2,1%	0,0%	6,3%	0,0%	2,1%
Total	Recuento	1932	19	16	71	2038
	% Depresión	94,8%	0,9%	0,8%	3,5%	100,0%
	% S. Lab. Padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

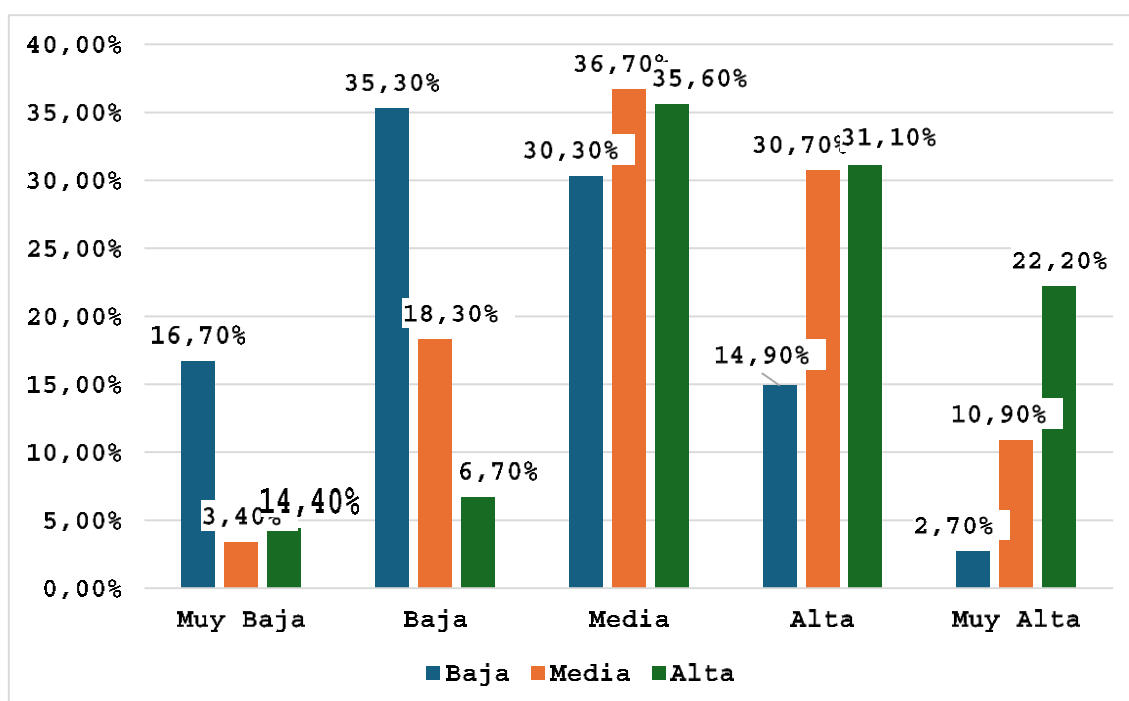
3.2.4. VARIABLE ACOSO ESCOLAR EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE AGRESIVIDAD

Atendiendo al análisis entre victimización y la agresividad de los estudiantes, se observan asociaciones significativas ($p=.000^*$). De los sujetos que presentan un nivel bajo de victimización, la mayoría presentan niveles de agresividad baja (35,3%), muy alta (31,6%) y media (30,3%). En el caso de los sujetos que manifiestan niveles medios de victimización, presentan en su mayoría un nivel de agresividad media (36,7%) y alta (30,7%). Y los estudiantes que muestran niveles de victimización altos, obtienen puntuaciones elevadas en niveles de agresividad medios (35,6%), altos (31,1%) y muy altos (22,2%).

Analizando estos datos, se observa cómo los estudiantes que sufren más acoso escolar, suelen tener niveles de agresividad más elevados que los que sufren acoso escolar en menor medida.

Tabla 32. *Victimización en función de la Agresividad (p=.000*).*

Agresividad		Victimización			Total
		Baja	Media	Alta	
Muy Baja	Recuento	226	22	2	250
	% Agresividad	90,4%	8,8%	0,8%	100,0%
	% Victimización	16,7%	3,4%	4,4%	12,3%
Baja	Recuento	477	117	3	597
	% Agresividad	79,9%	19,6%	0,5%	100,0%
	% Victimización	35,3%	18,3%	6,7%	29,3%
Media	Recuento	410	235	16	661
	% Agresividad	62,0%	35,6%	2,4%	100,0%
	% Victimización	30,3%	36,7%	35,6%	32,4%
Alta	Recuento	202	197	14	413
	% Agresividad	48,9%	47,7%	3,4%	100,0%
	% Victimización	14,9%	30,7%	31,1%	20,3%
Muy Alta	Recuento	37	70	10	117
	% Agresividad	31,6%	59,8%	8,5%	100,0%
	% Victimización	2,7%	10,9%	22,2%	5,7%
Total	Recuento	1352	641	45	2038
	% Agresividad	66,3%	31,5%	2,2%	100,0%
	% Victimización	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 27. *Victimización en función de la Agresividad.*

El análisis entre acoso escolar y agresividad muestra asociaciones estadísticamente significativas (p=.000*). De los sujetos que presentan un nivel de acoso bajo, la mayoría

presentan niveles de agresividad media (33,3%) y baja (31,2%). En el caso de los sujetos que manifiestan niveles medios de acoso, presentan en su mayoría un nivel de agresividad alta (35,8%), muy alta (25,7%) y media (25,1%). Finalmente, los estudiantes que muestran niveles de acoso altos, obtienen puntuaciones elevadas en niveles de agresividad muy altos (54,5%) y altos (36,4%).

Analizando estos datos, se observa una relación directamente proporcional entre el nivel de agresividad y el acoso desempeñado por los sujetos analizados.

Tabla 33. Acoso en función de la Agresividad (p=.000).*

Agresividad		Acoso			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Muy Baja	Recuento	246	4	0	250
	% Agresividad	98,4%	1,6%	0,0%	100,0%
	% Acoso	13,3%	2,2%	0,0%	12,3%
Baja	Recuento	577	20	0	597
	% Agresividad	96,6%	3,4%	0,0%	100,0%
	% Acoso	31,2%	11,2%	0,0%	29,3%
Media	Recuento	615	45	1	661
	% Agresividad	93,0%	6,8%	0,2%	100,0%
	% Acoso	33,3%	25,1%	9,1%	32,4%
Alta	Recuento	345	64	4	413
	% Agresividad	83,5%	15,5%	1,0%	100,0%
	% Acoso	18,7%	35,8%	36,4%	20,3%
Muy Alta	Recuento	65	46	6	117
	% Agresividad	55,6%	39,3%	5,1%	100,0%
	% Acoso	3,5%	25,7%	54,5%	5,7%
Total	Recuento	1848	179	11	2038
	% Agresividad	90,7%	8,8%	0,5%	100,0%
	% Acoso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

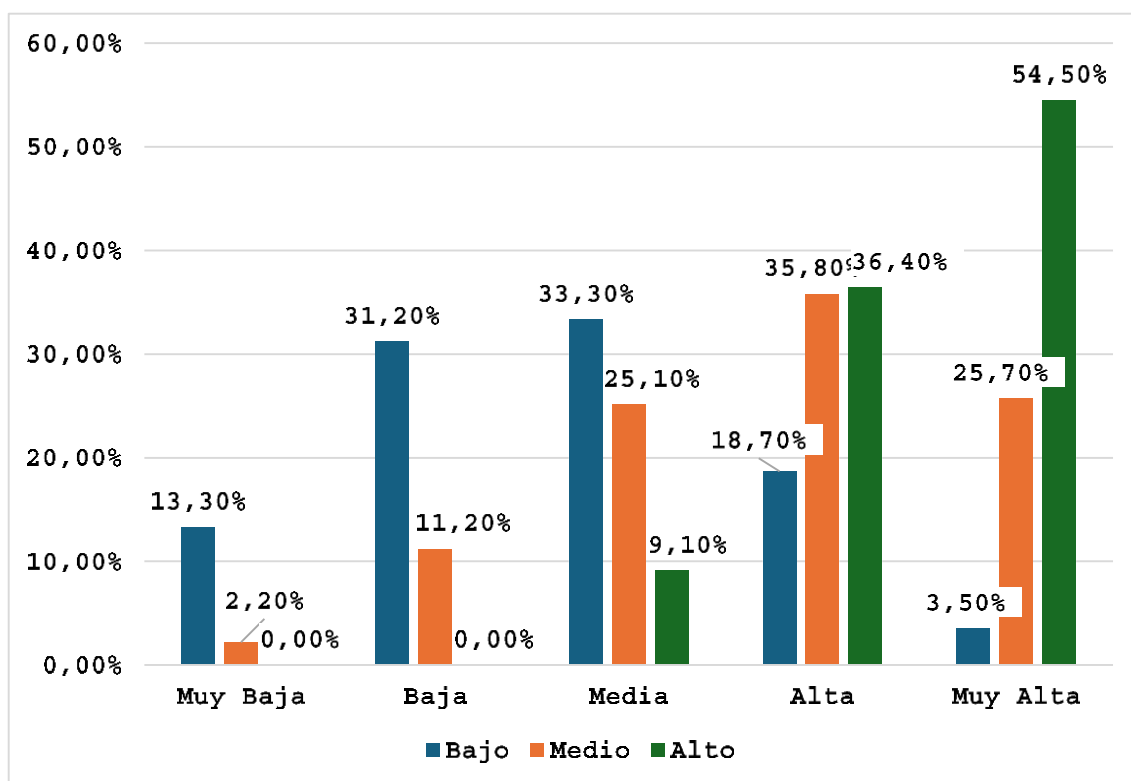


Figura 28. Acoso en función de la Agresividad.

Respecto a las dimensiones de la agresividad en cuanto a la victimización, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05^*$) en todas las dimensiones. Estas diferencias vienen motivadas porque los sujetos que presentan niveles de victimización alta obtienen puntuaciones superiores en todas las dimensiones de la agresividad, agresividad física ($M=2,57$; $D.T.=.846$), verbal ($M=3,08$; $D.T.=.867$), hostilidad ($M=3,28$; $D.T.=.822$) e ira ($M=3,10$; $D.T.=.805$); mientras que los sujetos que presentaron niveles de victimización bajos, obtienen las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones de la agresividad, agresividad física ($M=2,07$; $D.T.=.695$), verbal ($M=2,60$; $D.T.=.832$), hostilidad ($M=2,25$; $D.T.=.711$) e ira ($M=2,51$; $D.T.=.694$).

Tabla. 34. Victimización en función de las dimensiones de la Agresividad.

Agresividad	Media	Desviación Típica	F	X ²
Agresividad física	Baja	2,0796	59,244	p= .000*
	Media	2,4351		
	Alta	2,5704		
Agresividad verbal	Baja	2,6056	33,174	p= .000*
	Media	2,8983		
	Alta	3,0889		
Hostilidad	Baja	2,2542	186,149	p= .000*
	Media	2,8457		

	Alta	3,2861	0,82254		
	Baja	2,5152	0,69464		
Ira	Media	2,8852	0,66718	72,881	p= .000*
	Alta	3,1016	0,80561		

Nota: * $p \leq 05$

Atendiendo a las dimensiones de la agresividad en cuanto al acoso, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05^*$) en todas las dimensiones. Estas diferencias vienen motivadas porque los sujetos que presentan niveles de acoso altos obtienen puntuaciones superiores en todas las dimensiones de la agresividad, agresividad física (M=4,03; D.T.=.821), verbal (M=3,76; D.T.=.898), hostilidad (M=3,17; D.T.=1.06) e ira (M=3,72; D.T.=.879); mientras que los sujetos que presentaron niveles de acoso bajos, obtienen las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones de la agresividad, agresividad física (M=2,10; D.T.=.672), verbal (M=2,66; D.T.=.805), hostilidad (M=2,42; D.T.=.749) e ira (M=2,60; D.T.=.698).

Tabla 35. Acoso en función de las dimensiones de la Agresividad.

Agresividad		Media	Desviación Típica	F	χ^2
Agresividad física	Bajo	2,1095	0,67287	197,107	p= .000*
	Medio	3,0472	0,70478		
	Alto	4,0303	0,82116		
Agresividad verbal	Bajo	2,6624	0,80855	34,873	p= .000*
	Medio	3,1173	0,85136		
	Alto	3,7636	0,89808		
Hostilidad	Bajo	2,4288	0,74930	21,730	p= .000*
	Medio	2,7723	0,79512		
	Alto	3,1705	1,06253		
Ira	Bajo	2,6034	0,69835	39,800	p= .000*
	Medio	3,0024	0,69928		
	Alto	3,7273	0,87937		

Nota: * $p \leq 05$

3.2.5. VARIABLE ACOSO ESCOLAR EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE DEPRESIÓN

Al analizar la asociación entre la victimización y la depresión, se observan diferencias estadísticamente significativas ($p=.000^*$). Los sujetos que sufren niveles de victimización

baja muestran en su mayoría (73,1%) un estado no depresivo, seguido de sintomatología depresiva (26,3%), y únicamente el 0,7% presenta un estado depresivo.

En el caso de los estudiantes que manifiestan niveles de victimización medios, la mayoría presentan sintomatología depresiva (59,8%), seguido de un estado no depresivo (36,7%), y el 3,6% un estado depresivo.

Finalmente, en cuanto a los individuos que manifiestan niveles de victimización altos, el 68,9% indican padecer sintomatología depresiva, seguido de un estado depresivo (22,2%), y únicamente el 8,9% indica no tener síntomas relacionados con la depresión.

Estos datos indican que existe una asociación directa entre la victimización y la depresión, observando cómo los sujetos que sufren mayores niveles de acoso escolar presentan una mayor sintomatología depresiva y estado depresivo.

Tabla 36. Victimización en función de la Depresión (p=.000).*

Depresión	-	Victimización			Total
		Baja	Media	Alta	
No depresivo	Recuento	988	235	4	1227
	% Depresión	80,5%	19,2%	0,3%	100,0%
	% Victimización	73,1%	36,7%	8,9%	60,2%
Sintomatología depresiva	Recuento	355	383	31	769
	% Depresión	46,2%	49,8%	4,0%	100,0%
	% Victimización	26,3%	59,8%	68,9%	37,7%
Estado depresivo	Recuento	9	23	10	42
	% Depresión	21,4%	54,8%	23,8%	100,0%
	% Victimización	0,7%	3,6%	22,2%	2,1%
Total	Recuento	1352	641	45	2038
	% Depresión	66,3%	31,5%	2,2%	100,0%
	% Victimización	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

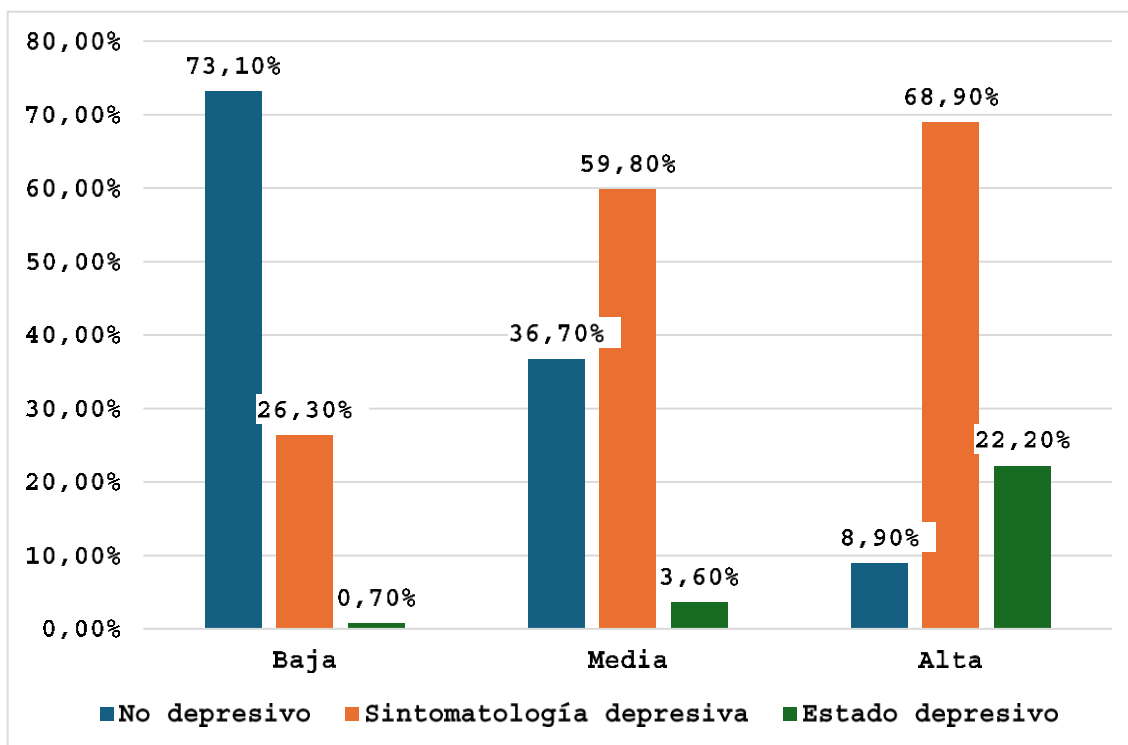


Figura 29. Victimización en función de la Depresión.

Existe asociación estadística entre el acoso escolar y la depresión, ($p=.000^*$). Los estudiantes que indican niveles de acoso bajos, presentan en su mayoría un estado no depresivo (62,2%), seguido de sintomatología depresiva (35,9%), y únicamente el 1,8% de ellos un estado depresivo. En el caso de los sujetos que manifiestan niveles de acoso medios, la mayoría sufre sintomatología depresiva (54,2%), mientras que el 42,5% indica no tener depresión, y el restante 3,4% presenta un estado depresivo. Finalmente, al analizar los sujetos que indican niveles de acoso altos, el 72,7% de ellos presenta síntomas relacionados con la depresión, seguido del 18,2% que se encuentran en un estado depresivo, y únicamente el 9,1% no presentan síntomas asociados a la depresión.

Estos datos muestran como los niveles de depresión se asocian de forma directa con el acoso escolar perpetrado, aumentando los síntomas relacionados con la depresión en los sujetos que con acosadores.

Tabla 37. Acoso en función de la Depresión ($p=.000^*$).

Depresión	Acoso			Total	
	Bajo	Medio	Alto		
No depresivo	Recuento	1150	76	1	1227
	% Depresión	93,7%	6,2%	0,1%	100,0%

	% Acoso	62,2%	42,5%	9,1%	60,2%
	Recuento	664	97	8	769
Sintomatología depresiva	% Depresión	86,3%	12,6%	1,0%	100,0%
	% Acoso	35,9%	54,2%	72,7%	37,7%
	Recuento	34	6	2	42
Estado depresivo	% Depresión	81,0%	14,3%	4,8%	100,0%
	% Acoso	1,8%	3,4%	18,2%	2,1%
	Recuento	1848	179	11	2038
Total	% Depresión	90,7%	8,8%	0,5%	100,0%
	% Acoso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

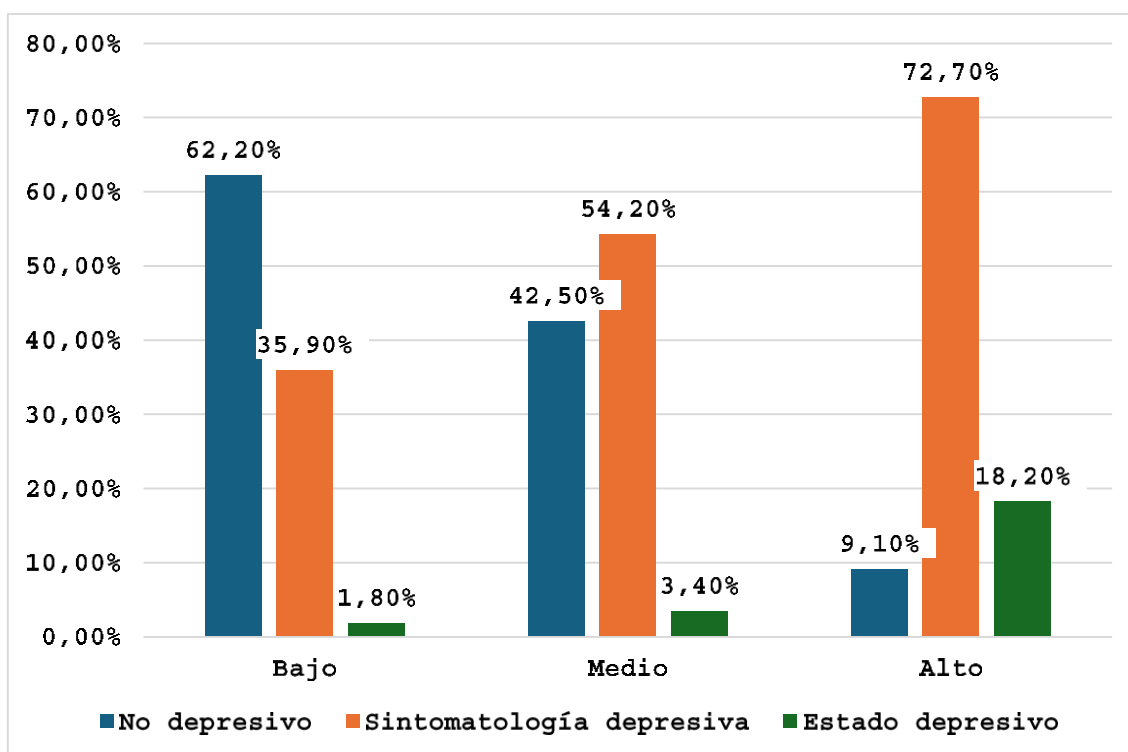


Figura 30. Acoso en función de la Depresión.

Respecto a las dimensiones de la depresión en cuanto a la victimización, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05^*$) en todas las dimensiones. Estas diferencias vienen motivadas porque los sujetos que presentan niveles de victimización alta obtienen puntuaciones superiores en todas las dimensiones de la depresión, estado de ánimo disfórico ($M=3,23$; $D.T.=.919$), afecto negativo ($M=2,73$; $D.T.=.537$), autoevaluación negativa ($M=3,05$; $D.T.=1.02$) y quejas somáticas ($M=3,22$; $D.T.=.826$); mientras que los sujetos que presentaron niveles de victimización bajos, obtienen las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones de la depresión, estado de ánimo disfórico ($M=1,99$; $D.T.=.657$), afecto negativo ($M=2,44$; $D.T.=.515$), autoevaluación

negativa (M=1,65; D.T.=.633) y quejas somáticas (M=2,23; D.T.=.653).

Tabla 38. Victimización en función de las dimensiones de la Depresión.

Depresión	Media	Desviación Típica	F	X ²	
Estado de ánimo disfórico	Baja	1,9917	0,65758	194,715	p= .000*
	Media	2,5423	0,71459		
	Alta	3,2306	0,91970		
Afecto negativo	Baja	2,4494	0,51533	24,102	p= .000*
	Media	2,6046	0,51534		
	Alta	2,7302	0,53731		
Autoevaluación negativa	Baja	1,6575	0,63313	234,781	p= .000*
	Media	2,2960	0,83877		
	Alta	3,0528	1,02991		
Quejas somáticas	Baja	2,2390	0,65371	132,125	p= .000*
	Media	2,6902	0,70067		
	Alta	3,2254	0,82656		

Nota: *p≤05

Atendiendo a las dimensiones de la agresividad en cuanto al acoso, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05^*$) en todas las dimensiones. Estas diferencias vienen motivadas porque los sujetos que presentan niveles de acoso altos obtienen puntuaciones superiores en todas las dimensiones de la depresión, estado de ánimo disfórico (M=3,22; D.T.=.999), autoevaluación negativa (M=3,38; D.T.=1.03) y quejas somáticas (M=3,44; D.T.=1.07), excepto en la dimensión afecto negativo; mientras que los sujetos que presentaron niveles de acoso bajos, obtienen las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones de la depresión, estado de ánimo disfórico (M=2,16; D.T.=.730), autoevaluación negativa (M=1,84; D.T.=.765) y quejas somáticas (M=2,37; D.T.=.699), excepto en la dimensión afecto negativo.

Tabla 39. Acoso en función de las dimensiones de la Depresión.

Depresión	Media	Desviación Típica	F	X ²	
Estado de ánimo disfórico	Bajo	2,1673	0,73024	18,029	p= .000*
	Medio	2,3862	0,80414		
	Alto	3,2273	0,99972		
Afecto negativo	Bajo	2,4916	0,52123	6,364	p= .002*
	Medio	2,6369	0,51557		
	Alto	2,5065	0,41583		
Autoevaluación negativa	Bajo	1,8410	0,76521	48,617	p= .000*
	Medio	2,2940	0,84649		

	Alto	3,3864	1,03901		
	Bajo	2,3711	0,69921		
Quejas somáticas	Medio	2,6648	0,75247	26,067	p= .000*
	Alto	3,4416	1,07182		

Nota: * $p \leq 05$

3.2.6. VARIABLE AGRESIVIDAD EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE DEPRESIÓN

Cuando se analiza la relación entre la agresividad y la depresión se encuentra asociación estadística ($p=.000^*$). Los sujetos que no tienen depresión, muestran niveles de agresividad baja (38,0%) y media (30,2%) en su mayoría. En el caso de los estudiantes con sintomatología depresiva, la mayoría indican niveles de agresividad media (36,4%) y alta (32,9%). Finalmente, observando los individuos que indican estar en estado depresivo, la mayoría presentan niveles de agresividad, altos (40,5%), medios (26,2%) y muy altos (23,8%).

Atendiendo a estos datos, se observa cómo los sujetos más agresivos suelen presentar niveles mayores de depresión o síntomas relacionados con ésta.

Tabla 40. Agresividad en función de la Depresión ($p=.000^$).*

Agresividad		Depresión			Total
		No depresivo	Sintomatología depresiva	Estado depresivo	
Muy Baja	Recuento	224	25	1	250
	% Agresividad	89,6%	10,0%	0,4%	100,0%
	% Depresión	18,3%	3,3%	2,4%	12,3%
Baja	Recuento	466	128	3	597
	% Agresividad	78,1%	21,4%	0,5%	100,0%
	% Depresión	38,0%	16,6%	7,1%	29,3%
Media	Recuento	370	280	11	661
	% Agresividad	56,0%	42,4%	1,7%	100,0%
	% Depresión	30,2%	36,4%	26,2%	32,4%
Alta	Recuento	143	253	17	413
	% Agresividad	34,6%	61,3%	4,1%	100,0%
	% Depresión	11,7%	32,9%	40,5%	20,3%
Muy Alta	Recuento	24	83	10	117

	% Agresividad	20,5%	70,9%	8,5%	100,0%
	% Depresión	2,0%	10,8%	23,8%	5,7%
	Recuento	1227	769	42	2038
Total	% Agresividad	60,2%	37,7%	2,1%	100,0%
	% Depresión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

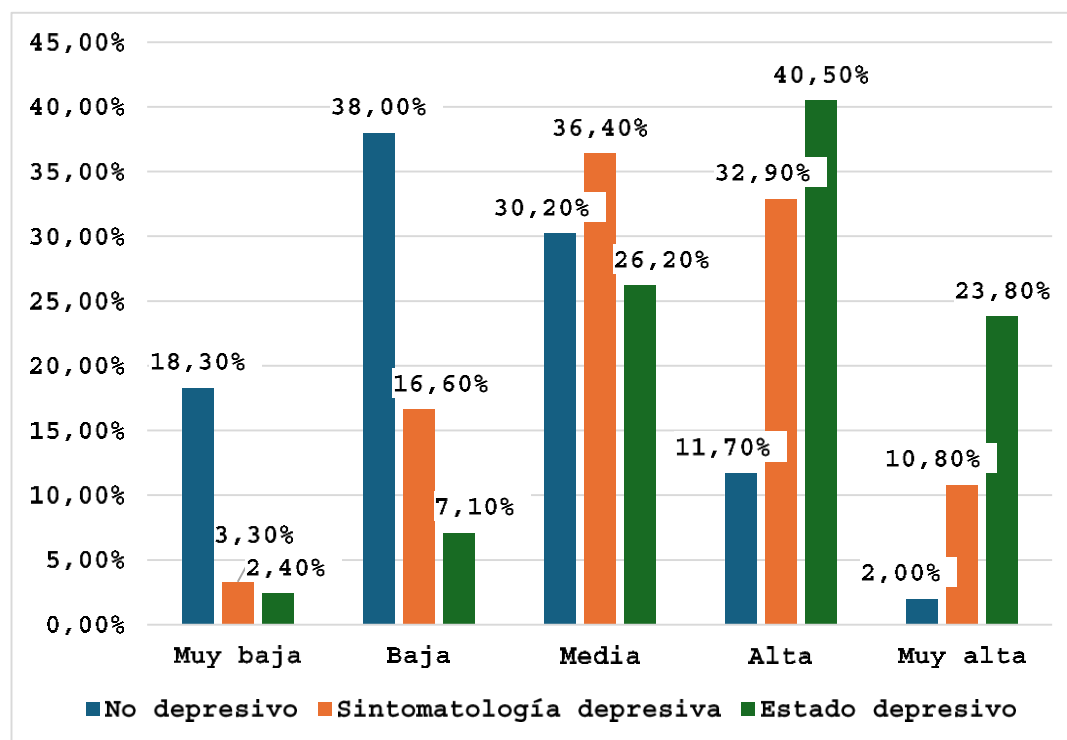


Figura 31. Agresividad en función de la Depresión.

El análisis de correlación entre las dimensiones de la agresividad y las dimensiones de la depresión muestra que la depresión y sus dimensiones correlacionan de forma significativa ($p \leq .01$) con la agresividad y todas sus dimensiones. Las dimensiones de la agresividad correlacionan de forma directa con las dimensiones de la depresión, excepto la dimensión agresión verbal con el afecto negativo.

Tabla 41. Correlación de las dimensiones de la Agresividad y las dimensiones de la Depresión.

	AV	H	I	EAD	AN	ATN	QS
AF	Correlación de Pearson	,413**	,422**	,522**	,299**	,121**	,368**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
AV	Correlación de Pearson		,421**	,478**	,213**	-,022	,176**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,326	,000

H	Correlación de Pearson	,550**	,544**	,122**	,546**	,494**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
I	Correlación de Pearson		,385**	,063**	,365**	,425**
	Sig. (bilateral)		,000	,005	,000	,000
EAD	Correlación de Pearson			,318**	,762**	,704**
	Sig. (bilateral)			,000	,000	,000
AN	Correlación de Pearson				,305**	,235**
	Sig. (bilateral)				,000	,000
ATN	Correlación de Pearson					,645**
	Sig. (bilateral)					,000

Nota: * $p \leq 0,01$. AF=Agresión física. AV=Agresión verbal. H=Hostilidad. I=Ira. EAD= Estado de ánimo disfórico. AN=Afecto negativo. ATN=Autoevaluación negativa. QS=Quejas somáticas.

3.3. MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

El modelo estructural desarrollado mostró buenos índices de ajuste para el análisis multigrupo. El test del chi-cuadrado reveló un valor estadísticamente significativo ($\chi^2 = 862,15$; $df = 62$; $p < 0,001$). Dada la sensibilidad al tamaño muestral que presenta este estadístico, Byrne (2016) señala la relevancia de utilizar otros índices de ajuste estandarizados. De este modo, el GFI obtuvo un valor de 0,920, NFI obtuvo un valor de 0,900, el IFI un valor de 0,906 y el CFI un valor de 0,06, siendo todos ellos aceptables. Asimismo, el RMSEA obtuvo un valor de 0,080, el cual fue también adecuado y demostrando un nivel de ajuste apropiado del SEM.

La Tabla 42 y la Figura 32 muestran los pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del SEM desarrollado para los preadolescentes y adolescentes varones, el cual permite determinar las relaciones entre bullying, victimización, agresividad y estado depresivo. En el primer nivel del modelo se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre las percepciones del bullying y la victimización, con una relación positiva y directa ($b = 0,40$). Así mismo, se observa una relación directa entre la variable bullying con la agresividad ($p < 0,005$; $b = 0,31$) y con la depresión ($p < 0,005$; $b = 0,34$). También se observa una tendencia similar, con una relación estructural significativa entre la victimización y la agresividad ($p < 0,005$; $b = 0,41$).

En el segundo nivel de modelo se observa el efecto de cada indicador sobre la agresividad y la depresión, con relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0,005$ en todos los casos. De mayor a menor peso de regresión, los indicadores más relevantes para la agresividad en los hombres fueron: Ira ($b = 0,72$), Agresión física ($b = 0,71$), Hostilidad ($b = 0,70$) y agresión verbal ($b = 0,57$). Por último, de mayor a menor peso de regresión, los indicadores más relevantes para la depresión en los hombres fueron: Estado de ánimo disfórico ($b = 0,89$), Autoevaluación negativa ($b = 0,84$), Quejas somáticas ($b = 0,76$) y afecto negativo ($b = 0,29$).

Tabla 42. Pesos de regresión del modelo de ecuaciones estructurales para hombres

Relaciones entre variables			P.R.	E.E.	R.C.	P	P.R.E.
AGR	←	BUL	,032	,004	9,072	***	,309
AGR	←	VIC	,051	,004	11,605	***	,405
DEP	←	BUL	,037	,004	10,142	***	,340
DEP	←	VIC	-,006	,004	-1,407	,160	-,048
DEP	←	AGR	,466	,047	10,001	***	,454
I	←	AGR	1,000	-	-	***	,721
H	←	AGR	1,043	,054	19,247	***	,705
AV	←	AGR	,917	,057	16,050	***	,572
AF	←	AGR	1,077	,056	19,293	***	,707
QS	←	DEP	1,000	-	-	***	,763
ATN	←	DEP	1,231	,045	27,429	***	,844
AN	←	DEP	,296	,033	8,874	***	,290
EAD	←	DEP	1,234	,043	28,523	***	,893
BUL	↔	VIC	7,536	,630	11,968	***	,403

Nota: *** $p \leq 0,005$. PR=Pesos de regresión. EE= Error estimado. RC=Ratio Crítico. PRE=Pesos de regresión estandarizados. BUL=Bullying. VIC=Victimización. AGR=Agresividad. DEP=Depresión. AF=Agresión física. AV=Agresión verbal. H=Hostilidad. I=Ira. EAD= Estado de ánimo disfórico. AN=Afecto negativo. ATN=Autoevaluación negativa. QS=Quejas somáticas.

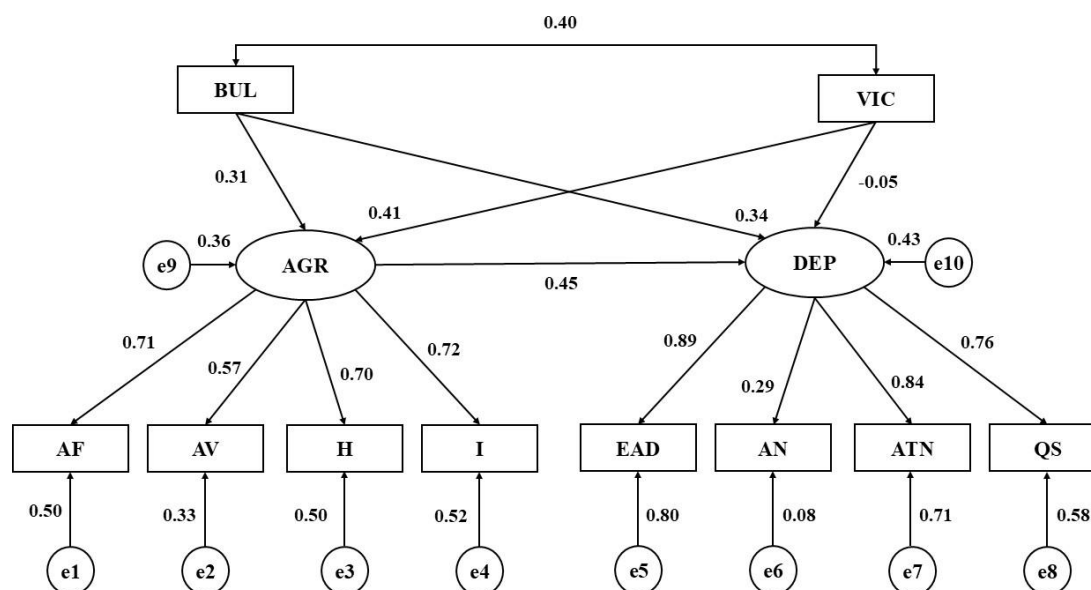


Figura 32. Modelo de ecuaciones estructurales para los hombres

Nota: BUL=Bullying. VIC=Victimización. AGR=Agresividad. DEP=Depresión. AF=Agresión física. AV=Agresión verbal. H=Hostilidad. I=Ira. EAD= Estado de ánimo disfórico. AN=Afecto negativo. ATN=Autoevaluación negativa. QS=Quejas somáticas.

La Tabla 43 y la Figura 33 muestran los pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del SEM desarrollado para las preadolescentes y adolescentes féminas, el cual permite determinar las relaciones entre bullying, victimización, agresividad y estado depresivo. En el primer nivel del modelo se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre las percepciones del bullying y la victimización, con una relación positiva y directa ($b = 0,41$). Así mismo, se observa una relación directa entre la variable bullying con la agresividad ($p < 0,005$; $b = 0,31$) y con la depresión ($p < 0,005$; $b = 0,27$). También se observa una tendencia similar, con una relación estructural significativa entre la victimización y la agresividad ($p < 0,005$; $b = 0,43$) y la victimización y el estado depresivo ($p < 0,05$; $b = -0,07$).

En el segundo nivel de modelo se observa el efecto de cada indicador sobre la agresividad y la depresión, con relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0,005$ en todos los casos. De mayor a menor peso de regresión, los indicadores más relevantes para la agresividad en los hombres fueron: Ira ($b = 0,76$), Hostilidad ($b = 0,75$), Agresión física ($b = 0,70$) y Agresión verbal ($b = 0,32$). Por último, de mayor a menor peso de regresión, los indicadores más relevantes para la depresión en los hombres fueron: Estado de ánimo disfórico ($b = 0,89$), Autoevaluación negativa ($b = 0,86$), Quejas somáticas ($b = 0,79$) y afecto negativo ($b = 0,38$).

Tabla 43 Pesos de regresión del modelo de ecuaciones estructurales para mujeres

Relaciones entre variables			P.R.	E.E.	R.C.	P	P.R.E.
AGR	←	BUL	,036	,004	9,354	***	,307
AGR	←	VIC	,073	,006	12,742	***	,431
DEP	←	BUL	,033	,004	8,470	***	,267
DEP	←	VIC	-,012	,006	-1,986	*	-,066
DEP	←	AGR	,645	,049	13,176	***	,603
I	←	AGR	1,000	-	-	***	,755
H	←	AGR	1,075	,049	22,120	***	,755
AV	←	AGR	,876	,053	16,651	***	,564
AF	←	AGR	,902	,044	20,658	***	,701
QS	←	DEP	1,000	-	-	***	,786
ATN	←	DEP	1,220	,041	29,546	***	,860
AN	←	DEP	,337	,029	11,749	***	,379
EAD	←	DEP	1,160	,038	30,514	***	,892
BUL	↔	VIC	6,199	,515	12,026	***	,408

Nota: * $\leq 0,05$. $p^{***} p \leq 0,005$. PR=Pesos de regresión. EE= Error estimado. RC=Ratio Crítico. PRE=Pesos de regresión estandarizados. BUL=Bullying. VIC=Victimización. AGR=Agresividad. DEP=Depresión. AF=Agresión física. AV=Agresión verbal. H=Hostilidad. I=Ira. EAD= Estado de ánimo disfórico. AN=Afecto negativo. ATN=Autoevaluación negativa. QS=Quejas somáticas.

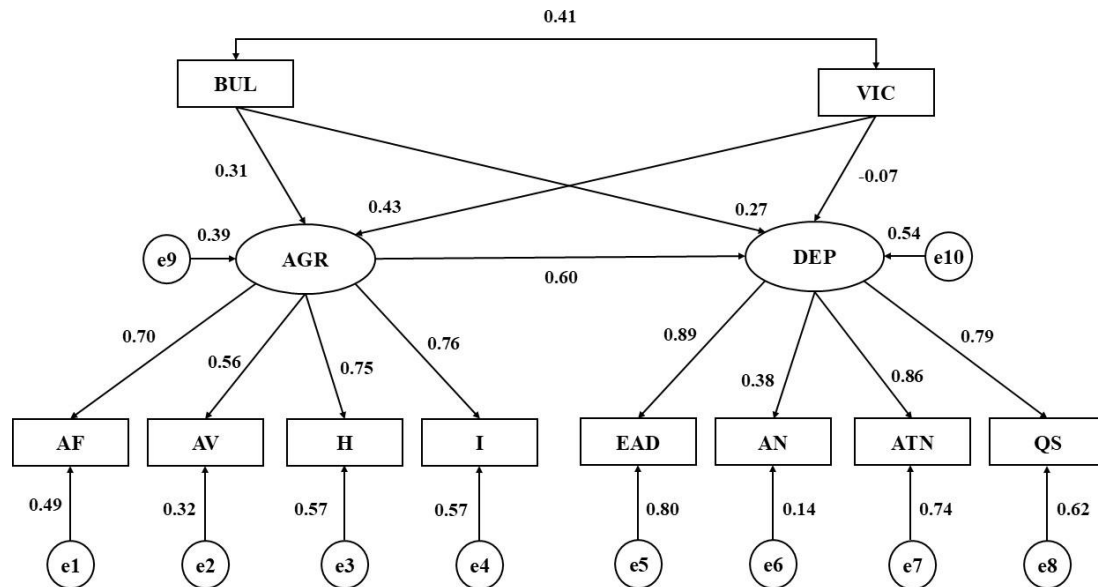


Figura 33. Modelo de ecuaciones estructurales para las mujeres

Nota: BUL=Bullying. VIC=Victimización. AGR=Agresividad. DEP=Depresión. AF=Agresión física. AV=Agresión verbal. H=Hostilidad. I=Ira. EAD= Estado de ánimo disfórico. AN=Afecto negativo. ATN=Autoevaluación negativa. QS=Quejas somáticas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo se divide en tres subsecciones. En la primera, se discuten los resultados de la encuesta. En la segunda, se identifican los puntos fuertes, las limitaciones y las orientaciones futuras. En la tercera, se presentan las conclusiones en términos de aplicación.

4.1 DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten corroborar la existencia de relaciones estructurales significativas entre el bullying, la victimización, la agresividad y la depresión en preadolescentes y adolescentes, con matices diferenciales según el género de los participantes. En líneas generales, el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) desarrollado presenta un ajuste adecuado, lo que valida la solidez del marco teórico planteado. De este modo, este estudio sigue una línea similar a la de otros trabajos como los de Balluerka et al., (2023), Davis et al. (2019) o Moore et al. (2017).

Se observó que el bullying y la victimización están estrechamente interrelacionados, con una relación positiva y directa en ambos géneros. Este hallazgo es consistente con la literatura previa, que postula que los preadolescentes y adolescentes involucrados en dinámicas de acoso escolar suelen alternar entre roles de agresor y víctima, lo que refuerza la necesidad de abordar esta problemática desde un enfoque sistémico e integral (Halliday et al., 2021; Turner et al., 2013). Esta alternancia de roles puede deberse a factores como la exposición a la violencia en el entorno familiar o social, así como a la falta de estrategias de afrontamiento adecuadas. Además, estudios han señalado que los jóvenes que han sido víctimas pueden desarrollar comportamientos agresivos como mecanismo de defensa o de reafirmación de poder. Por ello, es fundamental implementar intervenciones educativas y emocionales que permitan romper este ciclo y fomentar una convivencia escolar más saludable (Halliday et al., 2021; Chen et al., 2024; Moore et al., 2017).

En cuanto a la relación entre el bullying y la agresividad, los resultados indican que esta relación es significativa tanto en hombres como en mujeres, con coeficientes de regresión similares. Sin embargo, al analizar los componentes de la agresividad, se evidencian

diferencias notables. En los varones, la agresividad está principalmente modulada por la ira, la agresión física y la hostilidad, lo que sugiere una manifestación más externalizada de la conducta agresiva. En contraste, en las mujeres, la ira sigue siendo el indicador con mayor peso, pero la hostilidad cobra una relevancia similar, mientras que la agresión física y la agresión verbal tienen menor peso relativo. Esto sugiere que las mujeres tienden a canalizar la agresividad de una forma menos física y más relacional o verbal, lo que podría estar influenciado por normas sociales que desincentivan la expresión física de la agresión en ellas (Yang et al., 2021; Zhao & Yao, 2022).

Respecto a la relación entre el bullying, agresividad y la depresión, se confirma que existe un efecto estructural significativo en ambos géneros, aunque con mayor intensidad en las preadolescentes y adolescentes mujeres. Este hallazgo valida la segunda hipótesis del estudio y refuerza la evidencia previa que sugiere que las preadolescentes y adolescentes víctimas de acoso escolar presentan una mayor vulnerabilidad emocional y un riesgo elevado de desarrollar síntomas depresivos (Balluerka et al., 2023; Halliday et al., 2021). En particular, la relevancia de indicadores como el estado de ánimo disfórico y las quejas somáticas es particularmente llamativa en este grupo. Esto podría estar relacionado con una mayor internalización del malestar psicológico y una tendencia a manifestar el sufrimiento de manera menos visible que los varones, quienes tienden a expresar el malestar mediante conductas agresivas o disruptivas. En los varones, aunque los mismos indicadores juegan un papel clave, la autoevaluación negativa y las quejas somáticas tienen un peso ligeramente menor, lo que podría indicar diferencias en los mecanismos de afrontamiento y en la expresión del malestar emocional (Song et al., 2024; Strohacker et al., 2021).

En cuanto al papel de la victimización en la predicción de la agresividad y la depresión, los resultados revelan algunas diferencias entre géneros. Mientras que en los varones la victimización se asocia con un incremento significativo de la agresividad, en las mujeres también se observa una relación directa con la depresión. Este resultado subraya la importancia de considerar el género como un factor modulador de las respuestas psicológicas ante la victimización. En este sentido, la mayor influencia de la autoevaluación negativa en la depresión de las mujeres podría indicar que ellas tienden a atribuirse la culpa por la situación de acoso, lo que agrava los efectos emocionales negativos (Moore et al., 2017; Strohacker et al., 2021).

Por último, la relación entre la agresividad y la depresión resulta significativa en ambos géneros, aunque con un peso estructural mayor en las mujeres. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que indican que la agresividad, especialmente cuando se manifiesta de forma internalizada (hostilidad o agresión verbal), puede estar vinculada a un mayor riesgo de desarrollar síntomas depresivos. En los hombres, la relación entre agresividad y depresión es también significativa, aunque menos pronunciada, lo que podría reflejar diferencias en los patrones de socialización y en los mecanismos de regulación emocional (Halliday et al., 2021; Chen et al., 2024; Moore et al., 2017).

4.2. PUNTOS FUERTES, LIMITACIONES Y DIRECCIONES FUTURAS

A pesar de la solidez metodológica del presente estudio, existen algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, por lo que futuras investigaciones deberían emplear metodologías longitudinales para evaluar la evolución de estas dinámicas a lo largo del tiempo. Además, el estudio se basa en datos autoinformados, lo que podría introducir sesgos derivados de la deseabilidad social o la falta de introspección de los participantes. Otra limitación importante radica en la muestra utilizada, compuesta exclusivamente por preadolescentes y adolescentes italianos, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otras poblaciones culturales o contextos educativos. Asimismo, si bien el modelo SEM permitió evaluar múltiples relaciones simultáneamente, no se consideraron otras variables contextuales relevantes, como el entorno familiar o la calidad del apoyo social, que podrían modular los efectos observados. Por último, aunque se analizaron diferencias de género, no se exploraron posibles interacciones con otras variables sociodemográficas, como la edad o el nivel socio-económico, lo que podría enriquecer el análisis en futuras investigaciones.

4.3. CONCLUSIONES

El presente estudio confirma la existencia de relaciones estructurales significativas entre el bullying, la victimización, la agresividad y la depresión en preadolescentes y adolescentes. En los diferentes contextos socioeconómicos y culturales observados, se evidencia que la manifestación de estas variables difiere según el género, destacando una

mayor influencia de la agresividad física en los varones y una mayor internalización del malestar en las mujeres.

Desde una perspectiva aplicada, estos resultados subrayan la necesidad de diseñar intervenciones diferenciadas por género que atiendan tanto a la expresión de la agresividad como al impacto emocional de la victimización. Futuros estudios podrían ampliar estos hallazgos considerando factores contextuales adicionales, como el entorno familiar y escolar, con el fin de desarrollar estrategias de prevención y tratamiento más eficaces.

5. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

En este capítulo se presenta la bibliografía general, compuesta por las referencias bibliográficas, la normativa legal y la webgrafía.

5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo-Villarejo, C. M., Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J. (2023). Systematic Review on Bullying Situations and Intervention Programs in Early Childhood Education. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing, JPPW*, 7(3), 333-347. <http://journalppw.com>
- Altieri, A. M. (2023). Bullying y ciberbullying en la escuela: estrategias de lucha y prevención. *Crónica. Revista científico y profesional de la pedagogía y psicopedagogía* 8, 23-27.
- Altieri, A. M., Zagalaz-Sánchez, M. A., González-González de Mesa, C., Tomassoni, R., & D'Urso, G. (2024). Bullying and cyberbullying in school: an exploratory study on students aged 9 to 14 in Rome. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 86, 46-59. <http://dx.doi.org/10.33788/rcis.86.4>
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychol Bull*, 136(2), 151 -173.
- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of evil* (tr. it. La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme, 2019. Feltrinelli).
- Armitage R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>
- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O., & Gorostiaga, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence: The mediating effect of self-esteem. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 26-34.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A., Barbarelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996) Mechanism of moral

- disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Bandura, A. (2017). *Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene*. Erickson.
- Beauchamp, M. R. & Eys, M. A. (2014). *Group dynamics in exercise and sport psychology*. Routledge.
- Belacchi, C. (2008). I ruoli dei partecipanti al bullismo: Una nuova proposta. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35(4), 885-911.
- Bennet, E. (2013). *Peer Abuse Konw More! Bullying from a Psychological Perspective*, Infinity Publishing.
- Bower, C. (2019). 'Um, I was getting bullied at school because I didn't believe in God': One family's experience of autism, school and home education. *Intern Journal of Inclusive Education*, 1 (14). <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1588926>
- Brighi, A., Guarini, A., Palermiti, Bartolo, M. G., & Genta M. L. (2011). Victimization in traditional bullying and cyberbullying among Italian preadolescents. An investigation in Emilia Romagna, Tuscany and Calabria, *Journal of Developmental Psychology*, 100, 38-48.
- Buccoliero, E. & Maggi, M. (2005). *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento*. Franco Angeli.
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Luengro Kanciri, B. P., & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità*. Pearson.
- Caravita, S. C. & Silva, C. (2004). *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*. La Scuola.
- Caravita, S. C. & Papotti, N. (2020). *Bullismo etnico: chi sono coloro che aggrediscono compagni con background migratorio?* Franco Angeli.
- Catanzaro, M. F. (2011). Indirect aggression, bullying and female teen victimization: A literature review. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 83-101. <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2011.573495>
- Cavalera, A. (2022). *Lo stalking: cos'è e come difendersi*. Capponi Editore.
- Chen, X., Wang, L., & Wang, Y. (2024). Experiences of bullying and victimization and adolescents' life satisfaction: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 76, 101930. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2024.101930>
- Corbo, E., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2021). Bullismo e disabilità. Una revisione della letteratura. *Psicologia clinica dello sviluppo* 2, 191-216.

- Costanzo, M. (2021). *Mobbing e bullismo*. IBS.
- D'Urso, G., Fazzari, E., La Marca, L., & Simonelli, C. (2022). Teachers and Inclusive Practices Against Bullying: A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 2858-2866. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-022-02393-z>
- D'Urso G. & Symonds J. E., (2023). Risk Factors for Child and Adolescent Bullying and Victimization in Ireland: A Systematic Literature Review. *Educational Review*, 77(7), 1464-1489. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2021.1987391>
- D'Urso, G., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2023). Do Adolescence Peer Victimization Experiences Hamper Healthy Relationships in Young Adulthood? *European Journal of Developmental Psychology*, 20(5), 839-853. <https://doi.org/10.1080/17405629.2023.2216448>
- Davis, J. P., Merrin, G. J., Ingram, K. M., Espelage, D. L., Valido, A., & El Sheikh, A. J. (2019). Examining pathways between bully victimization, depression, & school belonging among early adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2365-2378.
- De Amicis, E. (1886). *Cuore*. Ediz. Rusconi Libri, 2011.
- De Vita, A. & Burgio, G. (2023). Prospettive di genere nella vittimizzazione tra ragazze. La prima ricerca nazionale mixed-method sul bullismo femminile in adolescenza. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 27(65), 61-77.
- Demol, K., Verschueren, K., Salmivalli, C., & Colpin, H. (2020). Perceived teacher responses to bullying influence students' social cognitions. *Frontiers in Psychology*, 11, 582-592. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592582>
- Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, 297. DOI: 10.1016/j.psychres.2021.113730
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Merrin, G. J., Davis, J. P., Rose, C. A., & Little, T. D. (2018). A longitudinal examination of homophobic name-calling in middle school: Bullying, traditional masculinity, and sexual harassment as predictors. *Psychology of Violence*, 8(1), 57-66. <http://dx.doi.org/10.1037/vio0000083>
- Fabbri, A. (2019). *Il grido del silenzio contro il bullismo*. A. CAR.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Fedeli, D. (2007). *Bullismo oltre. Vol. 1: Dai miti alla realtà: la comprensione del*

fenomeno. Vannini.

- Figueras-Masip, A., Amador-Campos, J. A., & Peró-Cebollero, M. (2008). Características psicométricas de la Reynolds Adolescent Depression Scale en población comunitaria y clínica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1(1), 247-266.
- Fleming, L. C. & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health Promotion International*, 25(1), 73-84.
- Fonzi, A. (1995). Persecutori e vittime tra i banchi di scuola. *Psicologia contemporanea*, 129, 4-11.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia*. Giunti.
- Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Gruppo Editoriale Giunti.
- Formella, Z. & Ricci, A. (2011). *Bullismo e dintorni. Le relazioni disagiate nella scuola. Educare alla salute: strumenti, percorsi e ricerche*. Franco Angeli.
- Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur* (tr. it. *Il disagio della civiltà*, Einaudi, 2010).
- Gambino, S. (2022). *Quando la scuola si trasforma in una trappola infernale*. Edizioni We.
- Genta, M., L., Brighi, A., & Guarini, A. (2009). *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*. Carocci.
- Giacobbi, S. (2003). Ragazze che picchiano. In E. Rosci, *Fare male farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Franco Angeli.
- Gini, G. (2012). L'adattamento sociale. *Psicologia dello sviluppo sociale*, 98-124. Editori Laterza.
- Gini, G., Pozzoli, T., Jenkins, L., & Demaray, M. (2021). Participant Roles in Bullying. In P. K. Smith, J. O. Norman (Eds.). *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention*, 76-95.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements. *Center for Disease Control and Prevention*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Dell Pub Group.
- Guarino, A. & Lancellotti, R. (2022). *Bullismo. Aspetti giuridici, teorie psicologiche e tecniche di intervento*. Franco Angeli.

- Hall, S. G. (1904). *Adolescence*, New York. Appleton.
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence*, 20(3), 351-373.
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 2, 3-14
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning. Gruppvåld mellan barn och vuxna, Bullying. Group Violence among Children and Adults*. Lund: Natur och kultur.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Ireland, J. L. (2000). Bullying among prisoners: A review of research. *Aggression and violent Behavior*, 5(2). 201-215.
- Karpman, S. B. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 39-43.
- Kirchhoff, E. & Keller, R. (2021). Age-Specific Life Skills Education in School: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 6.
<http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.660878>
- Lupidi, V. Lusa., V., & Serafin, G. (2014). *Gioventù fragile. I nuovi controni della devianza e della criminalità minorile*. Franco Angeli.
- Matalinares, C. M., Yaringaño, L. K., Ulceda, E. J., Fernández, A. E., Huari, T. Y., Campos, G. A., & Villavicencio, C. N., (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Bussy y Perry, *Revista Facultad de Psicología UNMSM*, 15(1), 147-161.
- McEwan, I. (2015). *L'inventore di sogni*. Einaudi. Matalinares
- Menesini, E. (2000). *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti.
- Menesini, E. (2005). Fattori di protezione e promozione del benessere in preadolescenza e adolescenza. Presentazione. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 377-384.
- Menesini, E. & Nocentini, A. (2008). Le traiettorie del bullismo in adolescenza. *Età Evolutiva*, 90, 78-87.
- Menesini E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-253.
- Molnár, F. (1907). A Pál utcai fiúk. (tr. it. *I ragazzi della via Pal*, Rusconi Libri, 2001).

- Morin, E., (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Monks, C. P. Smith. P. K., & Swettenham, J. (2003). *Merril-Palmer Quarterly* 49(4), 453-469.
- 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.
- Obermann, M. L. (2019). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- Oh, I. & Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30(3), 291-310.
- Oliverio Ferraris, A. (2017). *Piccoli bulli e cyberbulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*. Rizzoli.
- Oliverio Ferraris, A. (2019), *Sopravvivere con un adolescente in casa. Comprendere ed aiutare i nostri figli nella più difficile delle età*. Mondadori
- Oliverio Ferraris, A. (2020). *Famiglia*. Bollati Boringhieri.
- Olweus, D. (1973) Personality and aggression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*, Washington: D.C., Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford and Cambridge: Blackwell. (tr. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, 1996).
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse in school: Intervention and prevention. In G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin, & C. Wilson (Eds.), *Psychology, law, and criminal justice: International developments in research and practice*, 248-263.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 70-84. <http://dx.doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7>
- Ortega, R., Del Rey, R. & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An antibullying

- intervention in Spain, in Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press, 167-185.
- Ortega R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q e del ECIP-Q, *Psicología Educativa*, 22, 71-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Pace, U., D'Urso, G., & Fontanesi, L. (2020). The vicissitudes of homophobic victimization in adolescence: an explorative study. *Frontiers in Psychology*, 11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00043>
- Palladino, B. E., Pini, S., Nocentini, A., & Menesini E. (2014). Il ciclo della violenza: maltrattamento familiare, bullismo e dating aggression psicologico, *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 3, 29-46.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino.
- Patrizi, N. & Blasi, V. (2017). *Bullismo e cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*. Romatre-Press.
- Perren, S. & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46, 45-57.
- Petrone, M. & Troiano, M. (2004). Bullismo e baby gang. *Rivista scientifica di psicologia*. 74-81.
- Piaget, J. (1964). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi.
- Pietropolli Charmet., G., Bignamini, S., & Comazzi, D. (2010). *Psicoterapia evolutiva dell'adolescente*. Franco Angeli.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 9(5), 1-6. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483387765.n6>
- Puhl, R. M., Luedicke, J., & Heuer C. (2011), Weight-based victimization toward overweight adolescents: Observations and reactions of peers. *The Journal of School Health*, 81(11), 696-703. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00646.x>
- Reale, G. (1995). *Saggezza antica. Terapia per i mali dell'uomo d'oggi*. Raffaello Cortina

Editore.

- Riva Crugnola, C. (2012). *La relazione genitore-bambino: tra adeguatezza e rischio*. Il Mulino.
- Robson, C. & Witenberg, R. T. (2013). The influence of moral disengagement, morally based selfsteem, age, and gender on traditional bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 12, 211-231.
- Salmivalli, C, Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
[http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)
- Santucci, M. (2014). *Riti di iniziazione e nonnismo*. Prospettiva Editrice. Sartori, G. (2000). *Homo Videns*. Economica Laterza.
- Slonje, R, & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying and strategies for prevention. *Computers in Human Behaviour*, 29, 26-32.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School Bulling. Insights and Perspectives*. Routledge.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (por). (1999). *La natura del bullismo scolastico: una prospettiva transnazionale*. Taylor & Frances/Routledge.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
<http://dx.doi.org/10.1348/0007099042376427>
- Song, Q., Yuan, T., Hu, Y., Liu, X., Fei, J., Zhao, X., ... & Mei, S. (2024). The effect of peer victimization during adolescence on depression and gender differences: a systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(4), 2862-2876.
- Strohacker, E., Wright, L. E., & Watts, S. J. (2021). Gender, bullying victimization, depressive symptoms, and suicidality. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 65(10-11), 1123-1142.
- Tomasello, M. (2010). *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*. Bollati

Boringhieri.

Tarde, G. (1890). *Les lois de l'imitation: étude sociologique*. Alcan.

Tokunaga, R. S. (2010). *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

Turner, M. G., Exum, M. L., Brame, R., & Holt, T. J. (2013). Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice*, 41(1), 53-59.

Vaillancourt, T., Duku, E., Decatanzaro, D., Macmillan, H., Muir, C., & Schmidt, L. A. (2008). Variation in hypothalamic-pituitary-adrenal axis activity among bullied and non-bullied children. *Aggressive Behavior*, 34, 294–305. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20240>

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the Social and Emotional Learning of Millions of School Children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691618817756>

Yang, B., Wang, B., Sun, N., Xu, F., Wang, L., Chen, J., ... & Sun, C. (2021). The consequences of cyberbullying and traditional bullying victimization among adolescents: Gender differences in psychological symptoms, self-harm and suicidality. *Psychiatry Research*, 306, 114219.

Zhao, R., & Yao, X. (2022). The relationship between bullying victimization and suicidal ideation among Chinese adolescents: The role of depressive symptoms and gender differences. *Journal of School Violence*, 21(1), 60-80.

5.2. NORMATIVA LEGAL

Constitución de la República Italiana. (1948). <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>

Decreto del Presidente de la República, 08/03/1999, n. 275. *Reglamento que contiene normas sobre la autonomía escolar, de conformidad con el artículo 21 de la Ley n. 59 de 15 de marzo de 1997*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

Decreto del Presidente de la República, 21/11/2007, n. 235. *Reglamento por el que se modifica y completa el Decreto Presidencial n. 249, de 24 de junio de 1998, sobre el estatuto de los estudiantes de enseñanza secundaria*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>

- Decreto de Ministerio de Educación, Universidad e Investigación 16/11/2012, n. 254. *Indicaciones nacionales para el currículo de la educación infantil y el primer ciclo de educación.*
https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Decreto de Ministerio de Educación y Mérito 13/01/2021, n. 18. *Directrices para prevenir y combatir el acoso y el ciberacoso.*
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+di+orientamento+per+la+prevenzio+ne+e+il+contrasto+dei+fenomeni+di+bullismo+e+cyberbullismo-2021.pdf/370032>
- Decreto de Ministerio de Educación y Mérito, 09/07/2024, n. 183. *Directrices para la enseñanza de la educación cívica.*
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>
- Ley 29/05/2017, n. 71. *Disposiciones de protección de menores para prevenir y combatir el fenómeno del ciberacoso.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/06/3/17G00085/sg>
- Ley 20/08/2019, n. 92. *Introducción de la enseñanza escolar de la educación cívica.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Ley 17/05/2024, n. 70. *Disposiciones y delegación en el Gobierno en materia de prevención y lucha contra el acoso escolar y el ciberacoso.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/30/24G00086/SG>
- Nota de Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, 01/03/2018, n. 3645. *Indicaciones nacionales y nuevos escenarios.*
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Nota de Ministerio de Educación y Mérito, 20/01/2025, n. 121. *Disposiciones de protección de los menores para prevenir y combatir los fenómenos de acoso escolar y ciberacoso. Cumplimientos de las Instituciones Escolares conforme a la Ley n. 70 de 17 de mayo de 2024.*
<https://www.mim.gov.it/documents/7673905/8783413/AOODGSIP.REGISTRO+UFFICIALE.2025.0000121.pdf/738b89c4-6d34-7324-880d-08b814c5562c?version=1.0&t=1737387071404>

5.3. WEBGRAFÍA

Adnkronos (2024). <https://www.adnkronos.com/cronaca/noto-14enne->

aggredisce- preside-dopo-rimprovero-aperta-
indagine_2jiQbhYOm5A2k6AqWpdpBZ

Giustizia News 24.it (2025). Portici, genitore dà pugno in faccia a docente a scuola e pubblica video: «Adesso mi arrestano, ho menato un prof» - Giustizia News24

Il Sole 24 ore (2024). <https://www.ilsole24ore.com/art/professore-aggredito-vuole-lasciare-scuola-solidarieta-valditara-AGYV688>

Istituto Nacional de Estadística [ISTAT]. (2019). Indagine conoscitiva su bullismo e cyberbullismo. Roma. <https://www.istat.it/it/archivio/228976>

La Stampa (2024).

<https://www.lastampa.it/cronaca/2024/10/14/news/senigallia-15enne-armato-in-fuga-allarme-scuole-14715348/>

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (2018). <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+sce+nari>

Ministerio de Sanidad (2022). <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-bullismo>

ONU (2015). *Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Objetivo 4.* <https://unric.org/it/agenda-2030/>

Oxford Learners Dictionaries (2025). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/bullying?q=bullying>

Tecnica della scuola (2024). <https://www.tecnicadellascuola.it/docente-aggredita-a-scuola-da-30-genitori-inferociti-finisce-in-ospedale-per-trauma-cranico>

UNESCO (2020). <https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/al-di-la-dei-numeri-porre-fine-alla-violenza-e-al-bullismo-nella-scuola/>

UNESCO (2024). https://antibullyingcentre.ie/wp-content/uploads/2024/07/UNESCO_Fin_Def_23-July_2.pdf

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dar las gracias a todos los que me han permitido realizar esta tesis. Un primer gran agradecimiento va dirigido a mi Tutor, Dr. Javier Cachón Zagalaz y a mis Directoras de tesis, Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez, Dra. Rosella Tomassoni, Dra. María del Carmen González de Mesa: les agradezco su disponibilidad, competencia y cuidado con que me acompañaron a lo largo de mi estudio e investigación. Mi especial agradecimiento a la Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez, por acogerme en la escuela doctoral y ayudarme, durante un largo periodo, a montar y desarrollar mi trabajo de tesis, con una atención, profesionalidad y dedicación fuera de lo común. Un agradecimiento especial al Prof. Giulio D'Urso, que me siguió durante el periodo de *visiting*. Le doy las gracias por haber sido y seguir siendo un guía seguro, competente y siempre disponible. Doy las gracias a todos los directores de escuela, profesores, alumnos y padres, que compartieron el camino de la investigación, como se atestigua en esta tesis. Un enorme agradecimiento a mi familia: doy las gracias a mi marido y a nuestros tres hijos, por estar siempre ahí y por el ánimo con el que me han acompañado, incluso en esta experiencia. Por último, no puedo dejar de agradecer a las muchas personas que me han ayudado, y sobre todo a la *Mirada paterna* que me permitió emprender este camino.