


TESIS DOCTORAL EN
PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y ATENCIÓN
SOCIOSANITARIA A LA DEPENDENCIA

FACULTAT DE PSICOLOGIA



VNIVERSITAT  VALÈNCIA

*ACOSO ESCOLAR E IDEACIÓN SUICIDA:
RELACIÓN CON LA AGRESIVIDAD, CONDUCTA
PROSOCIAL Y FACTORES EMOCIONALES*

Valencia, 2019

Presentada por:

Carlos Manuel Suero Maloney

Dirigida por:

Dra. Ana Isabel Córdoba Iñesta

Dr. José Manuel Tomás Miguel

Dra. Patricia Sancho Requena

AGRADECIMIENTOS

*"El principio de la sabiduría
es el temor del Señor, y el
conocimiento del Santísimo
la inteligencia" **Proverbios 9:10***

A Dios,

Por darme la sabiduría y la fuerza para llegar hasta aquí y enderezar todos los caminos, haciendo que todo encaje perfectamente. ¡Gracias Señor por darme tanto!

A mi familia y seres queridos,

A *Laura*, mi amada esposa, por ser tan comprensiva y apoyarme durante todo este proceso y largas ausencias. *Jahdiel, Carla y Johan* gracias por compartirme y tolerar el sacrificio, ustedes son parte importante de este logro.

A *Mami*, por ser parte especial de mi vida y de mis sueños y con tu entrega ayudarme a ser lo que soy. A *Papi*, por el ejemplo de trabajo y dedicación. A *mis hermanos*, comparto con ustedes el logro de este sueño.

A mis directores de tesis y coordinadoras,

A *Ana Córdoba*, por aceptar ser mi tutora aún sin conocerme mucho y por posibilitar mi estancia y ser tan hospitalaria; gracias por tus orientaciones y valiosos aportes a este trabajo.

A *José Tomás*, por tu apertura y disposición siempre a colaborar, gracias por tus valiosas enseñanzas y aportes, despertando siempre el interés por la metodología.

A *Patricia Sancho*, por tu dedicación y empeño a lograr que esto avanzara, aún en tu especial momento de maternidad; gracias por tu paciencia y disposición a enseñar.

A *Consuelo Cerviño*, por desde el inicio del máster inyectarnos la motivación para aplicar a las becas, por siempre estar dispuesta a colaborar y con tus gestiones lograr lo imposible. ¡Gracias!

A *Amparo Oliver*, por tus primeras enseñanzas sobre metodología y por abrirme las puertas a este programa. Gracias infinitas por siempre estar disponible y atenta, por soportar nuestros apuros y prisas, y siempre animarnos y darnos aliento.

A mis directoras,

A *Minerva Pérez* y *Ana Jacqueline Ureña*, por su apoyo y comprensión para el logro de esta meta, por asumirla como parte de mi desarrollo profesional. Gracias *Noris de la Cruz* por tu apoyo, consejos y oraciones en los inicios de este desafío.

A mis universidades y empleadores,

A la *Universidad Autónoma de Santo Domingo* por acogerme y brindarme la oportunidad de acceder a estos programas de cuarto nivel, por el apoyo con las docencias y permisos. Gracias al Ministerio de Educación por los permisos de estudio.

A la *Universitat de València*, por convertirse en mí segunda Alma Mater, consolidando mi formación y desarrollo profesional con sus programas académicos y de cooperación.

A mis pastores e iglesia,

A mi pastor *César Suero*, por siempre ser un ejemplo de disciplina y entrega, por animarnos a estudiar y creer en nuestra superación, Dios sabe cuánto te agradezco. A *Enmanuel* y la iglesia por su apoyo y oraciones.

A mis amigos, colegas y compañeros,

A mi colega y amiga *Betty Reyes*, sin tu apoyo, motivación y sabios consejos no creo haber llegado hasta aquí. Gracias por acompañarme en este recorrido y compartir penas y alegrías, dudas y certezas; lo logramos ¡Dios te bendiga!

A mis amigos, compañeros y colegas que sufrieron mi ausencia y extrañaron mi compañía, a todos y cada uno de ustedes ¡Gracias!

Este trabajo recibió la financiación de la Universitat de València y del Ayuntamiento de Valencia con la Beca de doctorado Juan Castelló 2018-2019.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento y justificación del problema	3
1.2. Contexto de la población de interés	9
1.3. Agresión, agresividad y su papel en la violencia	12
1.3.1. Tipos de agresión	15
1.3.2. Agresividad e inestabilidad emocional.....	19
1.3.3. Agresividad y conducta prosocial	22
1.4. Acoso escolar	25
1.4.1. Tipos de acoso escolar o bullying	28
1.4.2. Roles de los participantes en el acoso escolar	31
1.4.3. Aspectos sociodemográficos relacionados con el acoso escolar	33
1.4.4. Acoso escolar y autoestima	40
1.5. Ideación suicida.....	43
1.5.1. Ideación suicida y acoso escolar	44
1.5.2. Ideación suicida y autoestima	48
1.6. Adolescencia: relación con las variables de estudio	49
1.6.1. Conceptualización de la adolescencia	49
1.6.2. Cambios vinculados con las variables de estudio.....	50
1.7. Objetivos e hipótesis	56
2. MÉTODO	59

2.1. Diseño	61
2.2. Participantes y procedimiento	61
2.3. Instrumentos	66
2.4. Análisis estadísticos	72
3. RESULTADOS	75
3.1. Descriptivos de las variables bajo estudio.....	77
3.2. Validación de los cuestionarios del estudio	78
3.2.1. Escala de Inestabilidad Emocional.....	79
3.2.2. Cuestionario de Conducta Prosocial.....	81
3.2.3. Escala de Agresividad Física y Verbal.....	83
3.2.4. Escala de Ideación Suicida Positiva y Negativa (PANSI) 86	
3.2.5. Escala de Autoestima Rosenberg	88
3.2.6. Autotest Cisneros de Acoso Escolar	90
3.3. Socio-demográficos en función de las variables de estudio	94
3.3.1. Acoso escolar	94
3.3.2. Agresividad física y verbal.....	100
3.3.3. Conducta prosocial.....	102
3.3.4. Inestabilidad emocional.....	105
3.3.5. Ideación suicida positiva y negativa.....	108
3.3.6. Autoestima	110
3.4. Correlaciones entre las distintas variables de estudio	112
3.5. Un modelo estructural integrador.....	115

4. DISCUSIÓN.....	119
4.1. Descriptivos de las variables bajo estudio.....	121
4.2. Validación de los cuestionarios del estudio	124
4.3. Sociodemográficos en función de las variables de estudio ...	135
4.4. Correlaciones entre las variables de estudiadas	147
4.5. Un modelo estructural integrador.....	151
5. CONCLUSIONES	157
5.1. Conclusiones	159
5.2. Limitaciones y perspectivas	161
6. BIBLIOGRAFÍA	163
ANEXOS	225

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento y justificación del problema

El acoso escolar es una problemática cada vez más frecuente y es motivo de preocupación para los actores involucrados en el proceso educativo, no solo a nivel local en República Dominicana, sino en todo el mundo (Baridon y Martin, 2014; Fine-Davis y Faas, 2014; Inglés *et al.*, 2014; Save the Children, 2016; Schultze-Krumbholz *et al.*, 2015). Los datos provenientes de diferentes informes realizados sobre la violencia entre pares revelan que entre un 50 y 70 por ciento de los estudiantes encuestados en varios países de la región de América Latina han sido víctima o conocen situaciones de “bullying” (Eljach, 2011). En otra investigación realizada en el mismo año por Román y Murillo (2011), la República Dominicana ocupó el tercer lugar de los cinco países de la región con el índice más alto de violencia entre pares, solamente superado por Argentina y Ecuador. Esto coincide con el hecho de que seis de los diez países más violentos del mundo están ubicados en América Latina y el Caribe (Barreto *et al.*, 2012; Jaitman y Machin, 2016).

Los estudios realizados en R.D. indican que la prevalencia del acoso en las escuelas es muy alta, tanto a nivel del sector público (Parada, Ibarra, Burgos y Asuad, 2017; Vargas, Mencía, Fernández, Caamaño y Garrido, 2014), como en los centros educativos privados (Vergés y Guzmán, 2017). En los últimos años se han suscitado situaciones de violencias entre estudiantes,

vinculadas o no con acoso, que han trascendido a los medios de comunicación de cobertura nacional; de tal manera que algunas autoridades educativas han afirmado que los mismos están convirtiendo las escuelas en centros de violencia (Rodríguez, 2017) coincidiendo con lo que se ha venido a denominar como “cultura de violencia” (Buvinic, Morrison y Orlando, 2005).

Para los estudiantes víctimas de acoso esta situación puede convertirse en riesgo de deserción escolar, fracaso escolar, malestares físicos, emocionales, dificultad de concentración, aislamiento, afectación en el desarrollo social e infelicidad, etc. (Chu *et al.*, 2019; Merayo, 2013; Polo *et al.*, 2014; Postigo *et al.*, 2013; Vilches, 2015). Esta es una situación altamente sensible a la cual es necesario prestarle atención, ya que incide negativamente en la población estudiantil, afectando su proyecto de vida y su desarrollo personal y social.

Por otro lado, existe otra grave realidad afectando a la sociedad en general, y es el fenómeno de los suicidios; situación a la que lamentablemente no escapa el entorno escolar. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2017), más de 800.000 personas en el mundo mueren por suicidio cada año, siendo el mismo la segunda causa principal de muerte entre personas de 15 a 29 años de edad. Esto corresponde a una muerte por suicidio cada 40 segundos. El número de vidas que se pierden cada año por suicidio supera el número de muertes por homicidios y guerras combinados. Estas cifras no incluyen

los intentos de suicidio, que ocurren 20 veces más que las muertes por suicidio consumado.

En la República Dominicana en el último decenio se han producido una media de 566 suicidios por año; y de esta cantidad, el 3.2 por ciento corresponde a jóvenes menores de 15 años, mientras que en el rango de edad de 15 a 19 años el porcentaje es de 6.4, totalizando entre ambos casi un 10 por ciento de los suicidios ocurridos (ONE, 2017). Es decir, una parte importante de las muertes que se producen por esta razón se encuentra en la población en edad escolar, y se corresponde con las cifras globales ofrecidas por la OMS (2017); aunque de acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (Martínez, 2016), muchos de estos casos de suicidios infantiles no se registran en las estadísticas.

En ese sentido, se puede apreciar que en los últimos años ha habido un aumento, de manera colateral, de los episodios de suicidios, o intentos del mismo, vinculados al contexto educativo. Cada vez son más preocupantes los casos de niños que atentan contra su vida, muchas veces con éxito, producto del acoso u hostigamiento del que son objeto en el centro educativo, como manifestación de incidentes de violencia. Diversos estudios han encontrado vinculación entre el bullying y factores psicológicos y sociales como la agresividad, autoestima, inestabilidad emocional; e incluso en los casos más graves, ideación suicida o intentos de suicidio (Baiden *et al.*, 2019;

Bauman, Toomey y Walker, 2013; Fredrick y Demaray, 2018; Hinduja y Patchin, 2010; Kim, Leventhal, Koh y Boyce, 2009; Klomek, Sourander y Gould, 2010; Slovak y Singer, 2011).

De acuerdo a Polo del Río *et al.* (2015), gran parte de los estudios se concentran en el contexto educativo y procuran dos objetivos: en primera instancia, la descripción epidemiológica de la magnitud de la problemática en cada región o contexto cultural (país), por medio del uso de cuestionarios u otros instrumentos de levantamiento de información y, en segundo lugar, una iniciativa de intervención destinada hacia todos los componentes involucrados, individuales (agresor y víctima), familiares, escolares (organización y políticas educativas) y sociales (marco legal y políticas sociales), tanto para frenar el fenómeno como para su prevención.

Esta problemática resulta de alto interés en el sentido de que con la gran incidencia de la violencia en los centros educativos, el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes se está viendo afectado. Pero a pesar de que hay indicadores visibles y apreciables de los efectos de la violencia entre pares, otros como la ideación suicida son imperceptibles para la mayoría de los actores de la comunidad educativa. En R.D. se han llevado a cabo diversos estudios sobre la violencia en los centros educativos (Espaillat, 2016; Parada *et al.*, 2017; Vargas *et al.*, 2014; Vergés y Guzmán, 2017), pero ninguno ha abordado de manera precisa los factores relacionados con el

acoso escolar, ni la incidencia del mismo en factores emocionales y psicológicos en los estudiantes. De igual manera, el Ministerio de Educación (2018) está desarrollando una campaña denominada “Yo te hago coro contra el Bullying”; consistente en una serie de spots audiovisuales y radiales que son difundidos por los medios de comunicación locales, y una guía para acompañar la reflexión en los centros. Sin embargo, cabe preguntarse si el diseño de esta iniciativa está basado en las evidencias de los estudios en esta área.

Un ámbito de estudio cardinal en el acoso escolar sigue siendo el análisis de lo que origina la problemática y de los aspectos que funcionarían como protección/riesgo en los contextos culturales, sociales, individuales, escolares y familiares. Poder considerar las variables de estudio vinculadas con la ocurrencia de bullying en los centros educativos, así como su relación con la presencia de ideación suicida en las víctimas del mismo, es un aporte importante que enriquece el bagaje científico de estas problemáticas en el país. También contribuye al nivel de profundidad de conocimiento y abordaje del fenómeno de la violencia y los aspectos relacionados con la misma en el contexto educativo.

Por otro lado, realizar el presente estudio en la ciudad de La Romana, de la República Dominicana, es una significativa contribución; ya que aunque es una de las provincias más pujante y de desarrollo económico del país, posee otros riesgos

relacionados con la marginalidad, la inmigración y el turismo que de alguna manera u otra están estrechamente vinculados con la ocurrencia de distintos hechos de violencia.

Para el sector educativo dominicano los resultados de este estudio pueden contribuir a la creación de políticas que vayan orientadas a la prevención de la violencia y el suicidio en los centros educativos. También ayudan a tener una mayor claridad metodológica y conceptual para el diseño de programas dirigidos a intervenir y mitigar estos fenómenos, a través de datos basados en evidencia (Jaitman y Machin, 2016), que aporten al desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes del nivel secundario en todo el país.

Esta investigación está estructurada en varias partes que se desarrollan a lo largo de todo el trabajo. La primera parte consiste en el planteamiento, justificación y contextualización del problema de estudio, que además integra una revisión profunda de la literatura actual relacionada con el tema, lo cual constituye la fundamentación teórica de este estudio. En la misma se describen los hallazgos e implicaciones de las variables de análisis que se desprenden de los estudios empíricos más recientes en base a la temática tratada en esta propuesta: principales aspectos de la agresividad y su relación con la inestabilidad emocional y la conducta prosocial; generalidades del acoso escolar, aspectos sociodemográficos vinculados y su relación con la autoestima; ideación suicida y su vinculación con

el acoso escolar y la autoestima; conceptualización de la adolescencia y cambios relacionados con las variables de estudio. Luego se exponen los objetivos e hipótesis que guían el desarrollo de este trabajo.

La segunda parte, referente al trabajo empírico, detalla los aspectos metodológicos con los cuales se ha diseñado esta investigación, se describen los procedimientos para cálculo de la muestra de este estudio en base a la población estudiada, los instrumentos empleados, el proceso implementado para el trabajo de campo y las técnicas estadísticas utilizadas para el análisis de los resultados. En la tercera parte se presentan los resultados y su significación estadística por medio de las fórmulas y ecuaciones correspondientes, y mediante el uso de tablas y figuras para su representación. Finalmente, se discuten e interpretan los principales hallazgos y posteriormente se ofrecen las conclusiones, implicaciones y prospectiva que se desprenden de los mismos.

1.2. Contexto de la población de interés

La República Dominicana es un país situado en la región del Caribe con una cifra de 9,980,243 habitantes en todo el territorio nacional. La población estudiantil pre-universitaria es de 2,727,368 estudiantes; y de esta cantidad 536,006 estudiantes se encuentran en el Nivel Secundario (ONE, 2016). De acuerdo al IDEC (2015), para el año 2015 el nivel secundario alcanzó un

nivel de cobertura en todo el país de un 54%, en cambio la tasa de deserción fue de un 5.7%. Esto supone que en cuanto a los indicadores de eficiencia interna de la educación secundaria, la superación de estas cifras es un desafío de todo el sistema educativo para lograr una mayor calidad en la educación y del desarrollo del país (EDUCA, 2015).

La provincia de La Romana está ubicada al sureste del país y pertenece a la Región Yuma. Según el último censo realizado en el 2010, la misma tiene una población de 245,433 habitantes, donde la mayor concentración de población se encuentra en la zona urbana.

El distrito educativo de La Romana es el 05-03, y es el más grande de los nueve distritos que conforman la regional 05 de educación con asiento en la provincia de San Pedro de Macorís; que, a su vez, es la regional con mayor cantidad de distritos de las dieciocho regionales de educación distribuidas en todo el país. Recientemente en la regional 05 fueron creados dos distritos más para la provincia de La Romana, los cuales recientemente entraron en funcionamiento.

A partir del año 2013 el sistema educativo dominicano cuenta con una nueva estructura académica, la cual queda establecida en la ordenanza n° 03-2013, definiéndose así tres niveles educativos con una duración de 6 años cada uno y con igual número de grados. El distrito 05 tiene una cantidad de 37

centros de educación secundaria del sector público con una matrícula total de 12352 estudiantes; pero de acuerdo a la nueva estructura académica anteriormente citada (Ministerio de Educación, 2013), solo 5 centros educativos, para una matrícula de 2,694 estudiantes, tienen todos los grados del nivel secundario en un mismo plantel o espacio físico; los demás cuentan con el 7^o y 8^o todavía en los centros del nivel primario.

En el distrito educativo de La Romana acontecen situaciones de acoso escolar y de violencia de manera periódica, al igual que los demás distritos educativos del país. Sin embargo, un hecho de trascendencia nacional y que conmovió a toda la población fue la muerte de una niña de 12 años en marzo del 2016 como consecuencia de los golpes que le propinaron un grupo de compañeros en la escuela Nery Cueto del referido distrito educativo 05-03 (Guzmán, 2016). Este hecho movilizó a las autoridades en los distintos niveles del sistema educativo, tanto para el abordaje psicoafectivo a la familia y a la población escolar afectada; como para la intervención del centro por el manejo inadecuado que tuvieron del caso (Suero, 2016a y b).

El 5.3% de la población de la Región Yuma de 12 años en adelante indicó que había sido víctima de agresiones y amenazas en los 12 meses anteriores a la encuesta de la ONE (2016). De acuerdo con la Oficina Nacional de Estadística (2017), de la cantidad de suicidios ocurridos en el país, la provincia de La Romana tiene una prevalencia del 2% de los mismos.

Es en este contexto donde se sitúa la presente investigación, con el propósito de abordar los distintos factores relacionados con el fenómeno del acoso escolar o bullying, y su incidencia en la ideación suicida de los estudiantes dominicanos del nivel secundario; ante la preocupación por el aumento del suicidio entre la población de adolescentes en el país (Reynoso, 2017).

1.3. Agresión, agresividad y su papel en la violencia

Etiquetar ciertos comportamientos agresivos como “*violencia*” es objeto de discusión en el ámbito de la investigación científica. Entendida como una expresión de actitudes y comportamientos agresivos, la violencia conlleva connotaciones sociales que dificultan la comprensión de la agresividad como un parámetro natural universal (Pailing *et al.*, 2014). Sin embargo, no se puede asumir que la violencia está desconectada de los indicadores neurofisiológicos que subyacen a todo comportamiento. La violencia es una expresión de una conducta agresiva que ha perdido muchos de sus rasgos naturales e incorporado otros. Con frecuencia se convierte en una forma de agresión injustificada, inmoral y cruel, en la cual un individuo ejerce dominio sobre otro. El comportamiento agresivo que ocurre con una clara intención de dañar no es agresión innata, sino violencia (Jara *et al.*, 2017).

Algunos autores consideran que el concepto de violencia debe restringirse a actos de agresión física (Olweus, 1993). Sin embargo, en línea con la definición de la OMS, cada vez más investigadores amplían la definición de violencia para incluir agresión psicológica, verbal y moral. Ortega (2010) argumentó que la violencia es una forma de comportamiento agresivo que comprende elementos socio-morales que denotan un colapso en los patrones de comunicación y la mitigación de conflictos de intereses a través de los canales habituales de comunicación y diálogo.

El vocablo “*agresión*” procede del latín “*aggressio*”, referente a la acción de dirigirse hacia a alguna persona con el propósito de ocasionarle algún daño. Es preciso distinguir agresión de agresividad, en el entendido de que el primero se refiere al acto y el segundo a la actitud o forma de proceder (Castro, 2016). La forma verbal “*agredir*” es de uso muy tardío en el castellano, no usado antes de 1881; sin embargo, variantes de la misma familia como “*agresivo*” (adjetivo) y “*agresión*” (sustantivo) son mucho más anteriores: 1845 y 1811 respectivamente. No obstante, el término “*agresividad*” viene surgiendo a finales del siglo XIX o principios del XX, siendo un concepto comparativamente reciente, referente a la capacidad o propensión de un sujeto para provocar daño a los otros, pudiendo ser constitucional o aprendida, de manera inconsciente o consciente (Kassinove y Suckhodolsky, 1995).

En una recopilación y revisión de las distintas definiciones de agresión hecha por Vilches (2015), se evidencia que es una acción que agrupa los siguientes aspectos comunes en gran parte de las acepciones recogidas:

- La agresión es productora de un daño físico, psicológico o moral producido por un individuo a otro.
- La agresión se produce mediante una conducta intencionada.
- La agresión proporciona un beneficio al agresor.
- El sujeto agredido lo es en contra de su voluntad.

Como se ha podido apreciar, el concepto de “violencia” se entiende como un constructo un tanto general que incluye aspectos más específicos como los hasta ahora descritos de agresión y agresividad. Se podría resumir *“que la agresión se refiere a la acción de agredir, considerándola un acto intencional con implicaciones afectivas; mientras que la agresividad se refiere a una actitud o tendencia a comportarse de manera agresiva”* (Castro, 2016, pág. 63). De todas formas, aunque se puede divisar una distinción formal entre ambos conceptos, no es menos cierto que tienden a superponerse o ser usados de manera indistinta. Para los fines del presente estudio se asume este último uso que es el encontrado en la literatura.

1.3.1. Tipos de agresión

Existen distintos criterios para clasificar la agresión de acuerdo al tipo de manifestación del cual se trate. Por ejemplo, Carrasco y González (2006) realizan una clasificación de las conductas agresivas muy completa (Tabla 1.1), agrupándolas de acuerdo a los siguientes criterios: *naturaleza, relación interpersonal, motivación, clasificación clínica, estímulo elicitor, signo, consecuencias y función*. De estos, los criterios naturaleza (física, verbal y social) y relación interpersonal (directa o abierta e indirecta o relacional) son los más utilizados en la mayoría de investigaciones (Campos, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo, 2015; León, Polo, Gonzalo y Mendo, 2016; Shephard, Ordóñez y Oleas, 2015).

Tabla 1.1. Clasificación de la conducta agresiva según distintos criterios

Naturaleza	Física	Conlleva daños corporales a otros individuos con cualquier tipo de medio físico o material
	Verbal	Uso de comentarios e insultos vejatorios
	Social	Se intenta aislar socialmente al individuo mediante actos que hagan flaquear su autoestima empleando técnicas como el mobbing
Relación interpersonal	Directa o abierta	De tú a tú mediante ataques físicos, personales o a la propiedad, amenazas
	Indirecta o relacional	Se usa la difamación y rumores perniciosos y degradantes, se busca aislar socialmente al individuo, se manipulan a unos individuos para que actúen contra otros
Motivación	Hostil	Se busca el daño sin obtención de beneficio alguno
	Instrumental	El agresor obtiene beneficios por causar daño que no están relacionados con el malestar de la víctima
	Emocional	Produce ira y tendencias agresivas generadas por agentes emocionales indirectos
Clasificación clínica	Pro-activa	Es una conducta deliberada y aversiva cuyo fin es manipular y controlar a otros.
	Reactiva	Es una reacción defensiva descontrolada ante una posible o probable amenaza que va acompañada con formas visibles de ira tanto gestuales como léxicas.
Estímulo elicitor	Predatoria	Existe una presa natural.
	Inducida por miedo	El confinamiento y la incapacidad de escapar.
	Inducida por irritabilidad	Hay una posible víctima a su alcance más un reforzamiento por frustración, privación o dolor
	Territorial	Contra intrusos que invaden su área de influencia
	Maternal	En defensa de la prole y de sí misma (madre)
	Instrumental	Cuando en el pasado esa misma actitud ha sido reforzada

	Entre machos	Competitividad por cualquier causa.
Signo	Positivo	Promueve la supervivencia, la felicidad, la protección y la aceptación social, es una agresión sana y productiva
	Negativo	Conduce a la destrucción personal y material de individuos de la propia especie; es una agresión insana e improductiva
Consecuencias	Constructiva	Es la respuesta protectora ante amenazas
	Destructiva	Es la respuesta hostil innecesaria para la autoprotección
Función	Territorial	Proteger y defender su territorio
	Por dominancia	Establecer una jerarquía de poder que conlleva prioridades y beneficios
	Sexual	Entrar en contacto sexual
	Parental disciplinaria	Pone límites y enseña conductas a los menores
	Protectora maternal	En defensa del recién nacido
	Moralista	Formas desarrolladas de altruismo recíproco que generan situaciones sutiles de fanatismo y hostilidad
	Predatoria	Obtención de material diversos
	Irritativa	Viene inducida por estímulos aversivos-dolorosos

Fuente: adaptado de Carrasco y González (2006)

Teniendo en cuenta su naturaleza, se considera la agresión física o manifiesta como una confrontación abierta entre víctima y agresor, situación en la que el segundo ataca al primero; mientras que en el caso de la violencia verbal el agresor se vale de un lenguaje injurioso u ofensivo, que muchas veces termina siendo

amenazante contra la víctima; el tercer tipo es la violencia social, en la cual no se utiliza agresión física ni verbal, se trata de un intento de aislamiento social de la víctima (Carrascosa *et al.*, 2015; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008). Los tipos más comunes de agresión son la verbal y la relacional, ya que la acción es indirecta, evadiendo el enfrentamiento y la probabilidad de resultar lastimado; de esta manera se pueden identificar a los agresores activos, en los que su comportamiento persigue provocar un perjuicio directo; y los agresores pasivos, que procuran producir un daño a través de otra forma más sutil y más encubierta (Sánchez, León, Martínez-Ferrer y Moreno, 2015).

Distintas investigaciones señalan que las manifestaciones de la violencia de tipo relacional abundan más en los adolescentes, resultando su identificación y abordaje muy complicados en vista de lo difícil que resulta detectar dicho tipo de agresión, razón por la cual sus efectos son más profundos y permanentes; por otro lado, la agresión física o verbal se presentan de manera perceptible y las secuelas, por lo general, tienden a ser de breve alcance (Castro, 2016). Esto conduce a la necesidad de prestar más atención a este tipo de agresión y de trabajar más de cerca con la comunidad educativa, en el sentido de que la física y verbal son más factibles de prevenir, pero para el abordaje de la violencia relacional hay que hacer una supervisión más pormenorizada, por lo inadvertida que suele

ocurrir esta última (Morales *et al.*, 2014; Saavedra, Villalta y Muñoz, 2015).

En los estudios más recientes se le ha venido prestando un interés especial a las víctimas, destacando que no todas se comportan de igual forma ante la agresión. De acuerdo con Enríquez y Garzón (2015) las víctimas pueden responder a la agresión de forma pasiva o activa, pudiendo convertirse en una futura víctima agresiva (Serrano, 2013), siendo muy desafiantes e irritantes; con escasas habilidades para la resolución de problemas y dificultades en las relaciones sociales, como producto de la constante situación de victimización (Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo, 2014).

1.3.2. Agresividad e inestabilidad emocional

La inestabilidad emocional suele describirse como una propensión a presentar reacciones afectivas intensas, rápidas e imprevistas; se refiere a la propensión a la ansiedad, tristeza, descontento, sentimientos de inadecuación y regulación defectuosa de emociones negativas (Caprara *et al.*, 2017). El posible origen de las tendencias agresivas y las dificultades en los comportamientos prosociales son la desregulación emocional y la respuesta emocional intensa, que son atributos básicos de la inestabilidad emocional (Carlo *et al.*, 2012; Koenigsberg, 2010). La inestabilidad emocional está relacionada con altos niveles de agresión (Caprara *et al.*, 2017; Carlo, Mestre, Samper, Tur y

Armenta, 2010a; Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud y Mesurado, 2012), conductas adictivas, problemas de comportamiento y personalidad limítrofe (Mehroof y Griffiths, 2010). Habitualmente, un alto nivel de regulación es adaptativo y saludable, mientras que poca regulación es desadaptativa (Bariola, Hughes y Gullone, 2012).

En un estudio realizado por Tur-Porcar *et al.* (2012) se encontró que la inestabilidad emocional se muestra como un fuerte predictor de la conducta agresiva en jóvenes de ambos sexos, debido a que los individuos más inestables emocionalmente no poseen los recursos para detener su impulsividad y son los más proclives a no emplear conductas prosociales; corroborando así que la falta de control emocional se relaciona con la agresividad (Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010). Además, la agresividad y la inestabilidad emocional son dos variables que están fuertemente correlacionadas positiva y significativamente entre sí (Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010b; Mestre *et al.*, 2012). De acuerdo a Polo del Río *et al.* (2014) el elemento que mejor mide la diferencia entre los diversos niveles de intensidad de victimización es el factor neuroticismo/inestabilidad emocional, que implica la propensión al malestar, expresado en las alteraciones de humor, la disposición a la ansiedad, la depresión, el descontento y la irritabilidad.

En este sentido, otros estudios han apuntado el papel clave de la regulación emocional y el autocontrol en el desarrollo de la empatía, la conducta prosocial y la aceptación entre compañeros durante la infancia y la adolescencia (Caprara, Di Giunta, Pastorelli y Eisenber, 2013; Gutiérrez-Sanmartín, Escartí y Pascual, 2011; Nocentini, Pastorelli y Menesini, 2013). Por el contrario, las investigaciones han demostrado que la impulsividad dificulta las relaciones entre pares y está fuertemente relacionada con la agresión (Carlo *et al.*, 2010b; Mestre *et al.*, 2012). Además, estudios con adolescentes han confirmado que la inestabilidad emocional, es decir, la falta de autocontrol y la impulsividad en situaciones que causan tensión, es el mejor predictor del comportamiento agresivo (Llorca, 2017). Sin embargo, la empatía, el comportamiento prosocial y el autocontrol de la rabia inhiben la agresión (Carlo *et al.*, 2010a, Carlo *et al.*, 2012).

En cuanto a las diferencias de género, hallazgos previos han demostrado que las chicas reportan ser menos hostiles pero emocionalmente más inestables que los chicos (Lehmann, Denissen, Allemand, y Penke, 2013; Vecchione, Alessandri, Barbaranelli, y Caprara, 2012), mientras que los chicos informan ser más agresivos que las chicas (Martel, 2013), de forma especial, en lo relacionado a la agresión directa (Card *et al.*, 2008). Mientras, la inestabilidad emocional tiende a disminuir a lo largo de la adolescencia tanto en chicos como en chicas

(Lehmann *et al.*, 2013; Marsh, Nagengast, y Morin, 2013; Vecchione *et al.* 2012; Wortman, Lucas, y Donnellan, 2012).

1.3.3. Agresividad y conducta prosocial

La conducta prosocial se concibe como cualquier acción que ayuda a otros y se lleva a cabo espontáneamente. Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006) explican de forma clara la conducta prosocial como una conducta “*voluntaria y con intención de beneficiar a otros. La conducta prosocial está determinada por múltiples causas, incluido egoísmo, orientación hacia los otros e intereses concretos. Especial importancia para entender el razonamiento moral es el subgrupo de conducta prosociales denominadas altruismo*” (p. 702). Siguiendo esta línea, Redondo y Guevara (2012) describen el comportamiento prosocial como todas aquellas conductas orientadas a beneficiar a otras personas en alguna manera, sin tener en cuenta las motivaciones subyacentes de quien es objeto de dicha acción.

Las diversas investigaciones científicas utilizan los siguientes términos para referirse a la conducta prosocial: conducta de ayuda, altruismo, cooperación y prosocialidad (Padilla-Walker y Carlo, 2014). Aunque a veces se utilizan como sinónimos, lo cierto es que se refieren a matices distintos (Lorente, 2014). Desde este punto se plantea definir la prosocialidad como la realización de acciones ejecutadas libremente para contribuir al beneficio de otras personas

(Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998), como compartir, apoyar y proteger.

Igualmente se ha de contraponer al término prosocial con el de conducta agresiva. Resulta indiscutible que ambos son incompatibles. Las investigaciones para conocer los aspectos de ambas conductas sociales han mantenido líneas parecidas, intentando determinar el nivel de correlación de ambas variables. Estas investigaciones iban destinadas a entender la forma en la que la conducta prosocial inhibe o modera la aparición de conductas antisociales (Carlo *et al.*, 2010b). Un modelo de panel longitudinal sugirió que la conducta prosocial y la agresión se asociaron negativamente bidireccionalmente (Padilla-Walker, Memmott-Elison, & Coyne, 2018). En ese mismo sentido, Polo del Río *et al.* (2015) corroboraron que niveles altos de agresión en el acoso escolar estarían determinados por puntuaciones bajas en consideración hacia los demás y autocontrol en las relaciones sociales.

En última instancia se entienden como polos opuestos de la conducta social, y en ningún caso una incluiría a la otra. En este sentido, varios trabajos empíricos revelan cómo los individuos que exhiben conductas prosociales muestran grados inferiores de ansiedad, corroborando la relación positiva entre la estabilidad y autocontrol emocional con la conducta prosocial y, por otro lado, una relación negativa con la inestabilidad y descontrol emocional (Caprara *et al.*, 2012; Duchesne *et al.*,

2010; Garaigordobil y García, 2006; Inglés *et al.*, 2013; Tur-Porcar *et al.*, 2018). Incluso, un estudio de Gómez-Ortíz, Romera-Félix, y Ortega-Ruiz (2017) encontró que las víctimas mostraron mayor conducta prosocial que los otros roles, como el de agresor o de víctima agresiva.

Sin embargo, la investigación sobre la relación entre la conducta prosocial y la conducta problemática a lo largo de la vida es menos consistente. Por ejemplo, hay unos cuantos estudios durante los años formativos que no encuentran relación significativa entre la conducta prosocial y la agresión física (p. e. Gerardy *et al.*, 2015; Kokko *et al.*, 2006). Algunas investigaciones llevan estos hallazgos más allá y argumentan que las conductas agresiva y prosocial incluso pueden estar positivamente correlacionadas en la infancia (Friedrich y Stein, 1973; Gill y Calkins, 2003; van den Bos *et al.*, 2018), en parte porque la conducta prosocial puede ser motivada por deseos agresivos o egoístas (Hawley, 2014). Además, los niños pueden usar estratégicamente tanto conductas prosociales como agresivas en entornos sociales con sus pares para ganar capital social y aceptación (Hawley, 2003).

Por el contrario, hay investigaciones durante la infancia que encuentran una asociación negativa entre la conducta prosocial y la agresión (p. e., Laible *et al.*, 2014; Nantel-Vivier *et al.*, 2014; Tur-Porcar *et al.*, 2018), al igual que un creciente número de estudios que conceptualizan la conducta prosocial

como un freno potencial frente a resultados negativos del desarrollo durante la adolescencia (Caprara *et al.*, 2015; Seibert y Kerns, 2015). Más específicamente, los estudios han encontrado que la conducta prosocial está negativamente asociada con la agresión y la delincuencia. Algunos autores explican los diferentes resultados en la investigación de la conducta prosocial por el hecho de que se han empleado formas distintas de medición en comparación con la conducta problemática (Padilla-Walker *et al.*, 2015; 2018).

1.4. Acoso escolar

Entre los expertos que se han especializado en el estudio de la violencia escolar es preciso señalar a Olweus (1980) como quien primero ofreció una explicación e indicadores para reconocer los comportamientos violentos entre compañeros en los espacios escolares (Baiden *et al.*, 2019; Román y Murillo, 2011; Sargin, 2017; Serrano, 2013).

El acercamiento reciente en el estudio de la violencia escolar muestra la dificultad de definir y precisar con exactitud el concepto violencia, debido a lo variable y generalizado que es este fenómeno (Baridon y Martin, 2014; Volk, Veenstra, & Espelage, 2017). Existen distintos términos para referirse a este fenómeno: acoso escolar, bullying o violencia entre iguales. La forma en que se perpetra puede ser verbal, física o de aislamiento social hacia la víctima (Marín y Reidl, 2013;

Pedreira, Cuesta y Bonet, 2011). En la actualidad las conductas de rechazo social se han ido transformando desde formas abiertamente hostiles a otras más sutiles y encubiertas que aíslan a un compañero de la interacción social (Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada y Orgilés, 2014). Para los fines del presente trabajo, se utilizarán de manera indistinta los términos “acoso escolar” y “bullying”, por lo cual se estará haciendo referencia al mismo concepto.¹

La violencia escolar se refiere a una “*amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño y que alteran en mayor o menor cuantía el ámbito institucional*” (Martínez-Otero, 2005, pág. 35); con lo cual se entiende que comprende cualquier comportamiento que transgreda el propósito educativo de la escuela o el ambiente de respeto, o que ponga en riesgo las iniciativas del centro educativo para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, incluyendo conductas antisociales, agresiones, *bullying* (también llamado maltrato entre iguales, acoso u hostigamiento) y violencia propiamente dicha (Giorgi, Kaplún y Morás, 2012; Sargin, 2017). Sin embargo, el acoso escolar es un tipo de violencia interpersonal provocada por una perversión de las relaciones entre iguales que dejan de ser paritarias y simétricas y se convierten en desequilibradas y reguladas por un esquema dominio-sumisión (Olweus, 1980; 2004).

¹ El término “bullying” en castellano es considerado como un anglicismo para referirse al acoso escolar.

De acuerdo con Save the Children (2013) tres son las condiciones que distinguen un incidente de acoso escolar de otras conductas violentas que igualmente pueden ocurrir dentro del contexto escolar: a) Intencionalidad por parte del agresor; b) Repetición en el tiempo; y c) Desequilibrio de poder basado en una desigualdad física, psicológica o social. Sin embargo, Olweus (1991) añade un cuarto elemento a esta delimitación, y es que debe aparecer en la mayoría de las ocasiones, sin que se produzca una provocación previa por parte de la víctima. Y el mismo autor, en una definición más reciente, dice que *“una persona está siendo acosada cuando ella o él son expuestos, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro”* (Olweus, 1999, pág. 10).

En aportaciones más recientes se ha propuesto lo que se consideraría una quinta condición, la cual resulta importante señalar aquí; y es que *“el objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno o alumna, aunque también pueden ser varios, pero este caso se da con mucha menos frecuencia; la intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos”* (Garaigordobil y Oñederra, 2010, págs. 39-40). Se entiende que todas las condiciones antes citadas deben estar presentes para que se pueda afirmar que se trata de un episodio de bullying.

1.4.1. Tipos de acoso escolar o bullying

Las diferentes investigaciones realizadas sobre este fenómeno asumen distintas formas para referirse al mismo concepto (Jara, Casas, Ortega-Ruiz, 2017; Serrano, 2013); sin embargo, se aprecia que la clasificación planteada por Del Barrio *et al.* (2007) en el estudio realizado del Defensor del Pueblo es bien completa y exhaustiva y contempla cinco categorías: exclusión social, agresión verbal, agresión física directa e indirecta, amenazas/chantaje y acoso sexual. No obstante, para los fines del presente estudio solo se asumirán tres de las cinco categorías contempladas para el bullying: físico, verbal y social, coincidiendo así con lo presentado por Nocito (2017); Pedreira, Cuesta y Bonet (2011); Rosen, Scott y DeOrnellas (2017) y Vargas *et al.* (2014). A éstas tres se añade una cuarta que también es asumida en otros estudios, la psicológica (Enríquez y Garzón, 2015; Gairín, Armengol y Silva, 2013; Garaigordobil *et al.*, 2015; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Jara *et al.*, 2017; Luján, 2005).

Bullying físico: Es el tipo de acoso más violento y el que más pánico suele provocar, ya que al ser sus efectos muy evidentes, su presencia hace sonar todas las alarmas. Hace referencia a acciones agresivas *directas* hacia la persona o contra sus posesiones. En este caso, la víctima se ve desafiada por el acosador de frente y se producen conductas como golpear,

empujar, destrucción en los útiles escolares, hurto de dinero, entre otras (Caballo, Arias, Calderero, Salazar y Irurtia, 2011).

Bullying verbal: Suele ser el más habitual entre los/las adolescentes, ya que en este período de la vida con la incorporación de la “jerga juvenil” se adquieren muchas palabras que los jóvenes utilizan de manera usual para caricaturizar o burlarse de otras personas. Por lo general está relacionado con amenazas, insultos, calumnias, chantajes, burlas crueles sobre el aspecto físico, origen étnico, algún defecto o anomalía visible, una rareza del habla o de la conducta, así mismo, con humillaciones, apodos, sobrenombres y propagación de rumores malintencionados. Este es el tipo de agresión más frecuente (Baridon y Martin, 2014; Del Barrio *et al.*, 2007; García, 2011; Pedreira *et al.*, 2011), y suele distinguirse en *directa*, cuando la agresión se hace directamente y en presencia de la persona agredida; e *indirecta*, cuando se hace con terceros, por detrás y sin la presencia de la persona.

Bullying social: Relativo al aislamiento, la exclusión y/o la marginación social de una persona, a la que poco a poco se la va alejando del resto de sujetos hasta que se la deja sin ningún apoyo externo. Las víctimas de este tipo de bullying no suelen tener amigos/as ya que le originan exclusión de cara al grupo arruinando sus relaciones con los demás, al ignorar a la persona, no dejar que participe en actividades, disminuirlo o desvalorizarlo. Este puede darse de forma *directa*, cuando las

acciones son ejecutadas por el acosador; o *indirecta*, cuando son por medio de un tercero o se asumen conductas como ignorar o no tomar en cuenta (Enríquez y Garzón, 2015; Mateu-Martínez *et al.*, 2014).

Bullying psicológico: Son todas aquellas acciones cuya meta es minar la autoestima de la víctima, aumentando la sensación de inseguridad, temor e incluso un sentimiento de culpabilidad e indefensión ante la situación problema. Está relacionado con aquellos ataques que tienen efecto en la mente del acosado, tal como la acechancia, los gestos de repulsión, cortada de ojos, agresividad o actitudes de reprobación y desprecio. Sin embargo, “*hay que tener en cuenta que todas las formas de bullying tienen un componente psicológico*” (Garaigordobil *et al.*, 2015, p. 41; Garaigordobil y Oñederra, 2010, p. 40).

Finalmente, existe otra modalidad de acoso que puede considerarse reciente, tomando en cuenta el tiempo desde que se está estudiando el fenómeno, y es el *cyberbullying*; el cual es un comportamiento ofensivo y deliberado que se realiza de forma continua en el tiempo a través del uso, por un individuo o un grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith *et al.*, 2008). Según Arón (2008) el *cyberbullying* también es conocido como *cyberacoso escolar*, en el cual los estudiantes utilizan algunas tecnologías de la información y la comunicación como el correo

electrónico, los mensajes de texto, la mensajería instantánea, los sitios personales ofensivos y el comportamiento en línea difamatorio, de un individuo o un grupo que, deliberadamente y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro.

No obstante, cabe señalar que las investigaciones recientes han confirmado una cierta superposición entre el acoso escolar y el ciberacoso, ya que los jóvenes que están siendo hostigados en la vida real tienden a ser intimidados al mismo tiempo a través de los dispositivos digitales (Ortega-Ruíz, Del Rey y Casas, 2016).

1.4.2. Roles de los participantes en el acoso escolar

En la revisión de los distintos estudios realizados se confirma que expertos de diferentes áreas como Díaz-Aguado (2006), Legue y Maguendo (2009), Luján (2005) u Olweus (1998) coinciden en describir tres tipos de participantes en los hechos de acoso escolar: acosador/a, víctima y espectadores. A continuación se procede a hacer una descripción de las características específicas de cada uno.

La víctima es la persona que sufre el bullying por parte del acosador. Por un lado están las víctimas pasivas o sumisas que “se caracterizan por ser los estudiantes más ansiosos, tímidos, con baja autoestima, con dificultades en sus habilidades sociales, retraimiento, problemas evidentes para expresarse, falta de amigos y aislamiento provocado por ellos mismos,

como por sus propios compañeros; a su vez, son estudiantes que tienen una reacción sumisa y pasiva frente a la agresión” (Enríquez y Garzón, 2015, pág. 226). Por otro lado, están las *víctimas activas o agresivas* que “*es aquella que se enfrenta y desafía a sus acosadores/as aunque sabe que va a perder, porque se encuentra en una posición de desventaja. En ocasiones esta actitud puede empeorar la situación problema, porque el acosador/a puede mostrar más fácilmente su poder sobre ella reincidiendo sistemáticamente en sus ataques. Estas víctimas tienden a ser impulsivas, agresivas, irritantes, rápidas en sus respuestas y con problemas para relacionarse con las demás personas”* (Serrano, 2013, pág. 82).

El agresor corresponde al estudiante que suele manifestar una clase de dominancia constante, imposición y poder. Por lo general, son estudiantes de mayor fuerza física o estatura, con una elevada autoestima y que poseen mayor agrado ante el dolor ajeno. Se caracteriza por ser agresivo/a, impulsivo/a, no ser ansioso/a, ni empático/a y disfrutar del apoyo de los pares (Enríquez y Garzón, 2015; Serrano, 2013). Por otra parte, Gairín *et al.* (2013) indican que “*se puede evidenciar que los estudiantes que intimidan a sus compañeros tienen la necesidad y el deseo de tener el control, el poder y de infligir daño al que consideran indefenso, además, obtienen placer al causar sufrimiento en los demás y justifican sus conductas diciendo que fueron las víctimas los que provocaron sus acciones”* (p. 29).

El estudiante agresor exhibe un patrón de socialización definido, tiene problemas para colocarse en la posición de los demás (Olweus, 1993), muestra dificultad de autorregulación en las interacciones sociales (Díaz-Aguado, 2005), manifiesta indiferencia y con el transcurso del tiempo se acomoda a vivir atropellando a los otros, lo cual le imposibilita adaptarse de manera apropiada a la vida y la interacción social con sus pares en el centro educativo.

Los espectadores son los estudiantes, ya sean pasivos o instigadores, que por acción directa u omisión mantienen los hechos de acoso en la escuela, transformándose en cómplices por silencio (Enríquez y Garzón, 2015). Sin embargo, de acuerdo con Serrano (2013), estos estudiantes participan en el episodio problemático asumiendo distintas posturas. Por un lado, pueden ser imparciales, conduciéndose sin favorecer ni afectar a ninguno; por otro lado, pueden amparar a la víctima e intentar protegerla confrontando directamente al agresor/a o a través de alguien adulto y, finalmente, pueden alinearse de parte del acosador/a, incitándole, celebrando sus agresiones o funcionando como sus bravucones/as.

1.4.3. Aspectos sociodemográficos relacionados con el acoso escolar

Los factores o variables relacionados con el acoso escolar o bullying son múltiples y complejos como, por ejemplo, ciertos

factores de riesgo de violencia como la exclusión social o la exposición a la misma a través de los medios de comunicación. Sin embargo, los diferentes estudios y expertos coinciden en señalar cuatro tipos de factores que pueden incidir en los casos de bullying (Avilés, 2002; Enríquez y Garzón, 2015; Estévez, 2005; López, Domínguez y Álvarez, 2010; Rosen *et al.*, 2017; Serrano, 2013), siendo éstos personales, escolares, familiares y sociales.

En la literatura científica, las variables *personales o individuales* que explican el fenómeno de la violencia se organizan en dos dimensiones: la física, con los factores de género y edad, y la personalidad, con factores como ansiedad, autoestima, empatía, irritabilidad, la actitud positiva hacia la agresión, culpabilidad e impulsividad, entre otros (Estévez, 2005; López *et al.*, 2010). A nivel físico, la mayor parte de las investigaciones destacan la violencia escolar como un fenómeno marcadamente masculino (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Olweus, 1998; Rosen *et al.*, 2017); sin embargo, se ha evidenciado que las chicas suelen ser mucho más agresivas socialmente que los varones, utilizando comportamientos más indirectos y sutiles como hablar mal de otros, intimidación, manipulación, aislamiento social (Del Barrio *et al.*, 2007; López *et al.*, 2010; Rosen y Rubin, 2016); y que las diferencias pueden deberse más a un sesgo de las medidas utilizadas para medir la

violencia, si se evalúa la agresión directa o la agresión indirecta (Estévez, 2005; Pearce, 2008).

Con relación al grado académico, la mayoría de los estudios señalan la Educación Secundaria (12-18 años) como de más alta posibilidad de conductas violentas (Jara *et al.*, 2017; López, Domínguez y Álvarez, 2010), siendo el primer ciclo educativo, en la adolescencia temprana, el más conflictivo en comparación con el segundo ciclo (Albaladejo y Caruana, 2014; Avilés, 2002; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Estévez, 2005; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Pailing, Boon y Egan, 2014; Wilson, Dunlavy y Berchtold, 2013). De la misma manera, Piñuel y Oñate (2006) señalan que los acosadores/as, por lo general, son del mismo grupo-clase que sus víctimas. Es decir, por lo general el acoso se da entre pares que comparten un mismo espacio áulico.

En cuanto a la edad, el consenso es evidente en las distintas investigaciones; López *et al.* (2010) apuntan a que el niño a medida que se va adentrando a la adolescencia confiere mayor atención a los ataques directos, mientras que los indirectos pasan a un segundo plano. Del mismo modo, ocurre un aumento en el tipo de acciones violentas llevadas a cabo, de manera que regularmente se envuelven primariamente en comportamientos que involucran formas menos graves de provocación (fastidiar a los pares), para incurrir pronto en actuaciones de mayor contacto físico o violencia explícita.

A partir de los datos aportados en estos distintos estudios se puede aseverar que la mayoría de los acosadores/as y de las víctimas resultan ser de la misma edad, creando una tendencia creciente en el número de acosados/as y de agresores/as conforme a la edad del estudiantado hasta llegar a los 16 años, período en que empieza a disminuir (Grunauer-Andrade, Salerno, Medina, Vela y Fornasini, 2009; Martín, Martínez, López y Martín, 1998; Serrano, 2013).

Teniendo en cuenta la dimensión de la personalidad, toman realce principalmente los rasgos de ansiedad, la baja autoestima y reacción sumisa en víctimas; y los rasgos agresivo impulsivos, falta de empatía y de sentimientos de culpa en los agresores (Smith, 2004). Se considera con frecuencia que los agresores carecen de habilidades sociales; sin embargo, algunos estudiantes usan la agresión para ganar estatus social (Hymel y Swearer, 2015).

Una cantidad de factores de riesgo temperamentales y sociales han sido asociados a la victimización. Esos jóvenes que son victimizados pueden ser altamente sensibles y carecer de habilidades regulatorias, lo que a la vez está relacionado con mostrar fácilmente sus emociones (Herts, McLaughlin y Hatzenbuehler, 2012). Adicionalmente, las víctimas son frecuentemente aisladas socialmente; pueden tener ausencia de amistades sólidas y suelen poseer relaciones de baja calidad con sus padres (Rosen *et al.*, 2017).

Respecto a las variables *escolares*, aspectos como el tamaño de la escuela, la cantidad de estudiantes, el tamaño de la clase y el sector rural o urbano, no han arrojado relaciones significativas entre estas variables y el acoso entre escolares (Álvarez, 2014; Olweus, 1994; Smith, 2000).

En las variables *familiares* se identifica que el origen de la violencia puede vincularse a la ausencia de uno de los padres o, por el contrario, la figura de un padre violento que pueda producir un comportamiento agresivo en los niños y al desarrollo de la violencia en la pubertad. Por el contrario, hay investigaciones que apuntan que la falta de uno de los progenitores en la familia se vincula con la victimización, pero no con las conductas de agresión (Piñero, Areense, y Cerezo, 2013). Por otro lado, se hallan diferencias entre la vinculación con cada progenitor: se percibe una relación entre la ausencia de la madre y la victimización de las chicas (Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012), mientras que la falta de la figura del padre se relaciona con la victimización en sentido general (Piñero *et al.*, 2013). Dicho de otra manera, convivir con ambos progenitores constituye un factor protector frente al acoso escolar (Hong y Espelage, 2012; Prodócimo, Cerezo, y Areense, 2014).

Hay otros factores concernientes a la realidad particular de los progenitores tales como el nivel de estudios o escolarización, en los que ciertos hallazgos señalan una estrecha relación (Caba

y López, 2013; Prodócimo *et al.*, 2014), contrario a otros que no la encuentran (Piñero *et al.*, 2013); y los recursos financieros, enfatizando el impacto de los problemas económicos que puedan tener (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2008).

De igual modo, los conflictos conyugales o la mala organización en la familia pueden también favorecer la aparición de conductas agresivas en los chicos (Castela, 2008; Enríquez y Garzón, 2015; Serrano, 2013). En este sentido, en distintas investigaciones (Estévez, 2005; Olweus, 1999) se ha constatado que el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos; por el contrario, la carencia de afecto, apoyo e implicación por parte de los padres, así como el rechazo parental y hostilidad hacia el hijo constituyen unos de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (López *et al.*, 2010; Ramos, 2008).

La familia ejerce un rol de capital trascendencia en la instrucción emocional y puede ser un elemento clave de protección o de riesgo en el surgimiento de condiciones de violencia escolar (Cerezo y Ato, 2010; Nocito, 2017). Los estilos parentales intervienen en los patrones conductuales de los hijos: *“el rechazo, la aversión y la crítica que perciben los hijos, especialmente del padre, constituyen un factor de riesgo en la*

agresión unido con la falta de afecto y comunicación de la madre” (León del Barco, Castaño, Polo del Río y Fajardo-Bullón, 2015, pág. 605). Tur-Porcar *et al.* (2012) señalan que los estilos de crianza punitivos de hostilidad, abandono y permisividad se vinculan positivamente con la agresividad de los hijos. Hallazgos recientes parecen apuntar que el estilo democrático supervisor, tanto en el padre como en la madre, es el que mejor ajuste emocional y social desarrolla en los hijos, ya que se asocia con una menor agresión, victimización y apego desorganizado y con una mayor resiliencia y apego seguro (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, 2015).

Respecto a las variables *sociales*, para la correlación entre bullying y el nivel socioeconómico (NSE), las evidencias son contradictorias. En cuanto al papel de víctima, ciertos estudios alegan que las víctimas crónicas (aquellas que fueron víctimas de acoso en primaria y secundaria) procedían de hogares con menor NSE que sus agresores, víctimas-agresoras o personas no involucradas en bullying (Bowes *et al.*, 2013); que los y las adolescentes que son socioeconómicamente menos favorecidos tienen mayor probabilidad de ser víctimas de bullying (Due *et al.*, 2009); o que los estudiantes de familias de menor NSE informaron haber sufrido más bullying (Von Rueden, Gosch, Rajmil, Bisegger y Ravens-Sieberer, 2006). Sin embargo, también se cuenta con trabajos que no han encontrado relaciones

entre el NSE y ser víctima de acoso (Garaigordobil *et al.*, 2015; García, Pérez y Nebot, 2010; Magklara *et al.*, 2012).

En los otros roles, los hallazgos muestran que los estudiantes de bajos niveles socioeconómicos tienen mayor propensión a ser acosadores o víctimas agresoras. Ese es el caso del estudio de Jansen *et al.* (2012), en el que todos los indicadores del NSE familiar se relacionaron con los roles del agresor y de la víctima–agresora (monoparentalidad, baja edad parental, bajo nivel educativo parental y desempleo parental). De igual modo, en la investigación llevada a cabo por Magklara *et al.* (2012) el bajo NSE se vinculó con la agresión y la victimización agresiva. En último lugar, en otro estudio de Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst y Reijneveld (2011), igualmente se estimó que los niños y las niñas de familias con más bajo NSE tenían mayor riesgo de ser acosadoras, víctimas o víctimas agresivas y menos posibilidades de no estar envueltos en situaciones de acoso.

1.4.4. Acoso escolar y autoestima

En la literatura científica sobre violencia escolar son múltiples las ocasiones en que se ha confirmado la estrecha correlación que existe entre los problemas de bullying y la baja autoestima de las víctimas; tanto en estudios más clásicos (Díaz-Aguado, 2005; Griffin y Gross, 2004; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Prinstein,

Boergers y Vernberg, 2001; Smith, 2004; Olweus, 1998), como en investigaciones más recientes (Bausela, 2008; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Enríquez y Garzón, 2015; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Garaigordobil *et al.*, 2015; Lazo y Salazar, 2011; Mateu-Martínez *et al.*, 2014; Nocito, 2017; Pearce, 2008; Pedreira *et al.*, 2011; Polo *et al.*, 2014; Save the Children, 2016; Serrano, 2013). Se puede afirmar que la evidencia es concluyente en el sentido de la relación estrecha que existe entre el acoso escolar y la baja autoestima de la víctima; sin embargo, no se ha podido confirmar si la misma es la causa o consecuencia del bullying (Chu *et al.*, 2019; Olweus, 2004).

Por otro lado, los resultados son controvertidos cuando se trata de la autoestima de los agresores. Por ejemplo, investigadores han sugerido que los acosadores pueden quedar aislados lo cual puede llevarles a tener baja autoestima (Garofalo, Holden, Zeigler-Hill y Velotti, 2016; Smith, Polenik, Nakasita y Jones, 2012), pero de acuerdo a Griffin y Gross (2004) esta asociación es soportada solo por algunos estudios como los de Marsh, Parada, Yeung y Healey (2001); Mynard y Joseph (1997) y O'Moore (1995). Por el contrario, otros afirman que los agresores por regla general se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Cerezo, 2001; Jara *et al.*, 2017; Olweus, 1998); y según otros

estudios, como el de Garaigordobil y Oñederra (2010), apuntan que la autoestima del acosador puede ser baja, media y alta.

Ahora bien, esta supuesta contraposición de resultados podría explicarse en base al tipo de instrumentos aplicados para conseguir medidas de autoestima y, más puntualmente, a si el instrumento elegido aporta una medida de autoestima general o bien multidimensional (Estévez, 2005; López *et al.*, 2010). Hay estudios que señalan que escalas que miden una autoestima global, como es el caso de la Escala de Autoestima Rosenberg (1986), no muestran ninguna relación entre la conducta violenta y la autoestima del agresor (Dorothy y Jerry, 2003); pero cuando se hacen mediciones multidimensionales, los acosadores muestran una autoestima más baja o alta de acuerdo con las dimensiones que se evalúen, por ejemplo, escolar o social respectivamente (Andreou, 2000; Descartes, Ramesar y Mills, 2019; O'Moore y Kirkham, 2001). Pero de acuerdo con Díaz-Aguado (2005), los niveles altos de autoestima en agresores se deben a que los cuestionarios aplicados son de tipo autoinforme y estos alumnos tienen poca autocrítica, lo que influye en los resultados obtenidos.

Otra probable explicación de estos hallazgos es que los adolescentes agresivos son muchas veces modelos significativos en su grupo de pares (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003), quienes valoran ciertas características, como el atractivo y el humor, que moderan la asociación entre

agresión y popularidad (Coyne, Nelson y Underwood, 2011; Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2006); logrando incluso que sean queridos entre sus compañeros y haciéndoles disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima (Hymel y Swearer, 2015; Little *et al.*, 2003a; López *et al.*, 2010).

1.5. Ideación suicida

El suicidio podría considerarse como un proceso que empieza con la ideación en sus distintas manifestaciones (inquietud autodestructiva, organización de un evento mortal, anhelo de fallecer), transita por el intento suicida y concluye con el suicidio consumado. Por esta realidad, se entiende que la investigación en ideación suicida, al igual que la identificación de las variables relacionadas con ésta, adquiere una especial relevancia en la prevención del suicidio (Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez, 2010). De acuerdo con Villalobos (2009a), la ideación es la forma más común de conducta suicida y a menudo es el precursor más importante de conductas suicidas posteriores de mayor gravedad.

Esta conducta suicida se identifica cuando un sujeto persistentemente piensa, planea o desea cometer suicidio durante por lo menos dos semanas; haciendo algún plan e identificando los medios necesarios para conseguirlo (Mingote, Jiménez-Arriero, Osorio-Suárez y Palomo, 2004). De acuerdo

con O'Carroll *et al.* (1996), en una definición un poco más llana, entienden la ideación suicida como cualquier idea autoinformada de pretender alguna acción en conexión con el suicidio. La ideación suicida y la consumación de este acto no discriminan por nivel socioeconómico ni tipo de escuela; sin embargo, estas ideas son más recurrentes en las mujeres que en los hombres, en una relación de 2:1 (Centers for Disease Control, 2012; Loinaz *et al.*, 2011).

1.5.1. Ideación suicida y acoso escolar

La ideación suicida es un fenómeno complejo en donde interactúan variables tanto individuales, como familiares y escolares (Cheng *et al.*, 2009). Por ejemplo, son múltiples los estudios que han encontrado vinculación entre el bullying o acoso escolar y la ideación suicida e intento de suicidio (Arango, Opperman, Gipson, & King, 2016; Baiden *et al.*, 2019; Bauman *et al.*, 2013; Enríquez y Garzón, 2015; Fredrick y Demaray, 2018; Garaigordobil, 2011; Hesapcioglu, Meraler, y Ercan, 2018; Hinduja y Patchin, 2010; Klomek *et al.*, 2013; Lazo y Salazar, 2011; Liu, Chen, Hu, Guo, y Xiao, 2017; Nocito, 2017; Slovak y Singer, 2011; Van Geel, Vedder, & Tanilon, 2014). En la mayoría de las investigaciones con adolescentes en contextos escolares, la victimización entre iguales está asociada tanto con la ideación como con los intentos suicidas (Cui *et al.*, 2011; Hepburn *et al.* 2012; Schneider *et al.* 2012). Sin embargo, algunos estudios encuentran que el acoso está asociado solo con

los intentos, y no con la ideación o planeación suicida (Roh *et al.* 2015; Romero *et al.* 2013; Stewart, Valeri, Esposito, y Auerbach, 2018), mientras que otros informan del patrón contrario (Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, y Xu, 2014).

También, Pérez *et al.* (2010) verificaron que los adolescentes con poco reconocimiento escolar son más propensos a mostrar ideación suicida y, en ese mismo marco conceptual, Bonanno y Hymel (2010) demostraron a través de un análisis de regresión que la victimización escolar es una variable predictiva de la ideación suicida. Resultados similares encontraron Crepeau-Hobson y Leech (2016), Sánchez-Sosa *et al.* (2010) y Villalobos (2009a); y Loinaz, Echeburúa y Irureta (2011) reportan que la ideación suicida era mayor en aquellos estudiantes que además no contaban con el apoyo de su familia. Por otra parte, algunos investigadores han hipotetizado que muchos acosadores previamente han sido víctimas y por lo tanto sufren problemas psicológicos y psicosomáticos que conducen a riesgos de suicidio (Hinduja y Patchin, 2010; King, Horwitz, Berona, y Jiang, 2013). Las conductas de violencia psicológica consistentes en la burla y la exclusión social son las que más aumentan la ideación suicida recurrente, que alcanza a ser cinco veces mayor en los individuos que experimentan dicha vivencia (Nocito, 2017).

En un metaanálisis de estudios prospectivos o longitudinales Carballo y Gómez (2017) encontraron, al

comparar la totalidad de las investigaciones, que existe un consenso unánime en confirmar la asociación entre el bullying y la aparición posterior de ideas de suicidio, intentos autolíticos o de pensamiento o comportamiento autolesivo no suicida. El nivel de esta relación cambia de unos trabajos a otros, fluctuando entre un riesgo aumentado del doble al triple de veces que los no expuestos a situaciones de acoso. En la mayor parte de los casos esta proporción permanece inalterable aun controlando otros factores de riesgo o vulnerabilidad. Resultados similares encontraron Espelage y Holt, (2013) y Holt *et al.* (2015), pero de los agresores, víctimas y víctimas-agresoras; estas últimas eran quienes presentaron una asociación más fuerte. Arango *et al.* (2016) identificaron una relación dosis-respuesta, en la que los niveles más bajos de conexión social y el aumento de la gravedad de la participación en bullying como víctima y perpetrador se asociaron con un mayor riesgo de suicidio.

Cabe destacar que otros hallazgos, aunque han encontrado que ser víctima de bullying predice la ideación suicida, no han encontrado que la agresividad hacia otros pueda predecirla (Undheim, 2013). Sin embargo, en un estudio de Reed, Nugent, y Cooper (2015) los resultados sugirieron que los efectos de la victimización por bullying sobre la ideación y planeación suicida y los intentos de suicidio fueron mediados por el comportamiento violento.

La investigación también ha encontrado diferencias de género en la relación entre la victimización y las consecuencias de internalización, aunque estas diferencias no han sido consistentes. Por ejemplo, algunos estudios encontraron que la relación entre victimización por bullying y los comportamientos suicidas fueron más fuertes para las niñas (por ejemplo, Kim *et al.*, 2005; Klomek *et al.*, 2009; Undheim, 2013). Estos hallazgos pueden variar en distintos niveles (por ejemplo, frecuencia) de victimización (Fredrick & Demaray, 2018).

En su revisión de los comportamientos de intimidación e ideación suicida, Klomek *et al.* (2007) concluyeron que la victimización en cualquier frecuencia está asociada con niveles crecientes de depresión e ideación suicida para las mujeres. Para los hombres, sin embargo, solo la victimización frecuente (es decir, 3-4 veces en las últimas semanas) se asocia con mayor riesgo de depresión e ideación suicida. Cui *et al.* (2011), por su lado, encontraron que los chicos que informaron haber sido intimidados fueron significativamente más propensos que las chicas intimidadas a informar tanto ideación suicida como intentos suicidas. No obstante, otros estudios no encontraron diferencias de género (p. e. Bauman *et al.*, 2013; Turner, Exum, Brame y Holt, 2013).

1.5.2. Ideación suicida y autoestima

Por su lado, de los factores psicológicos se ha confirmado que la autoestima es una variable especialmente significativa para explicar la ideación suicida (Carballo *et al.*, 2019). En consonancia con lo anterior, Miranda, Cubillas, Román y Valdez (2009) encontraron en su estudio que el grupo con ideación suicida presentaba una autoestima significativamente más baja que el grupo sin ideación; y específicamente, tenían 3.7 veces mayor riesgo de presentar ideación suicida. Asimismo, Yoder y Hoyt (2005) y McMahon *et al.* (2010) detectaron una relación directa y significativa entre estas variables; al igual que Horwitz *et al.* (2017), Huang y Wang (2019), Wilburn y Smith (2005) y Xin *et al.* (2016), quienes encontraron que una baja autoestima predispone al adolescente a la depresión y por ende a las ideas suicidas. A las mismas conclusiones llegaron Hesapcioglu *et al.* (2018) y Cheng-Fang *et al.* (2015) encontrando que un aumento en las puntuaciones de autoestima disminuía el riesgo de la ideación suicida. Sin embargo, Groholt *et al.* (2005) encontraron que varios estudios muestran que la autoestima es un predictor independiente de la conducta suicida; aún más, otras investigaciones han encontrado que cuando se controla o se media por la depresión, la autoestima pierde todo su valor predictivo.

Sin embargo, los hallazgos empíricos en cuanto a la relación entre autoestima e ideación suicida no son unánimes ya

que en un trabajo de Jiménez, Mondragón y González-Forteza (2007) encontraron que la autoestima no se relacionaba significativamente con la ideación suicida; y en el caso de Sánchez-Sosa *et al.* (2010), específicamente no se relacionó con la autoestima social.

1.6. Adolescencia: relación con las variables de estudio

1.6.1. Conceptualización de la adolescencia

El vocablo adolescencia deriva del latín “*adolescere*”, que significa crecer o madurar, encajando esta fase en el estadio evolutivo que comprende desde finales de la infancia hasta el período en que el individuo logra su desarrollo integral, en los ámbitos biológico, psicológico y social (Varela, 2012; Gaete, 2015; Vilches, 2015).

La adolescencia es una etapa crítica para la maduración de la persona en la que se atraviesan una serie de cambios a nivel físico, social y cognoscitivo (Leiva *et al.*, 2016), constituyendo el paso de la niñez a la juventud (Simkin *et al.*, 2015); y conllevando la participación de distintos componentes tanto mentales y orgánicos como relacionales que influyen en la conformación del individuo y resaltan las diferencias entre los pares (Álvaro, 2015).

Sin embargo, no ha habido acuerdo al momento de precisar la etapa de la adolescencia, siendo esta una cuestión de discusión y debates desde hace bastante tiempo por los distintos especialistas (Castro, 2016; Craig, 2009). Hasta alrededor de los años 1700, la adolescencia conjuntamente con la infancia formaban un mismo periodo evolutivo, limitando el estudio de dicha fase a los cambios biológicos propios de la pubertad, y dejando de lado las distintas alteraciones a nivel psicológico y social que conforman por entero la personalidad del individuo (Vilches, 2015).

Es recientemente que la adolescencia se entiende como una etapa independiente, insertada entre la infancia y la juventud; coincidiendo con el surgimiento de numerosos acercamientos a nivel conceptual con el propósito de definir dicha etapa. Sin profundizar en mayores cuestionamientos, resulta importante señalar que la OMS (2018) define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años.

1.6.2. Cambios vinculados con las variables de estudio

La infancia y la adolescencia son etapas de la vida en las que la socialización primaria y las fases iniciales de la socialización secundaria son períodos esencialmente vitales para su configuración social (Polo del Río *et al.*, 2015). Los

individuos son más fuertemente influenciados por sus pares y amigos durante la adolescencia que durante cualquier otro momento de su vida útil; y es de particular interés durante la adolescencia cuando las oportunidades para la conducta prosocial se expanden (Wang *et al.*, 2016). También es un período de reorientación social significativa, hay un aumento en el tiempo dedicado a los compañeros y una disminución en el tiempo que pasan con los padres. Últimamente, la investigación ha comenzado a considerar la conducta prosocial no solo como un resultado positivo, sino también como un elemento de disuasión frente a los resultados negativos durante los años de la adolescencia (Padilla-Walker *et al.*, 2015).

De igual manera, la adolescencia es un período crítico en el perfeccionamiento físico y cognitivo de la persona, como ya se ha señalado, siendo un momento en el que se hacen evidentes gran cantidad de carencias y fortalezas, estableciéndose un perfil de personalidad que persistirá a lo largo de los años, convirtiéndose en el período en el que surgen conductas violentas y agresivas (Bernedo *et al.*, 2014; Carrascosa *et al.*, 2015; Gázquez-Linares *et al.*, 2015). Hacia el final de la infancia y el comienzo de la adolescencia, se origina un cambio en la manera en que las personas defienden sus puntos de vista. Durante este cambio, el uso de la agresión tiende a aumentar (Englert, Bertrams, y Dickhauser, 2011),

En esta etapa se presentan simultáneamente la violencia física, verbal y social (Kuppens *et al.*, 2008; Little *et al.*, 2003b), hallando escenarios de exclusión social, agresiones verbales (mofas o injurias), amenazas, agresiones físicas directas e indirectas, e inclusive casos inusuales de acoso sexual (Gea, Ruiz y Jiménez, 2016; Landazabal y Ramirez, 2015). En las situaciones en las que se presenta violencia física, hay una confrontación directa entre la víctima y agresor, produciéndose una dinámica de intercambio en la cual el último pega al primero, pero en los casos de agresión verbal, el acosador insulta o se mofa de la víctima, ocasionándole un daño por medio del empleo de palabras ofensivas e intimidantes; no obstante, existe una clase de intimidación más complicada como es la exclusión relacional, la cual persigue aislar a la víctima de su grupo de pares mediante distintas estrategias con un nivel de complejidad mayor que la agresión física o verbal (Castro, 2016; Estévez *et al.*, 2008; Roman y Taylor, 2013); sin embargo, éstas muchas veces se usan con el propósito de excluir, representando esta clase de agresión la que causa consecuencias más duraderas en la persona (Card *et al.*, 2008; Cava *et al.*, 2010).

En cuanto al desarrollo de conductas agresivas durante la adolescencia, hallazgos de un estudio longitudinal de múltiples informantes reveló que los chicos son más proclives a mostrar niveles de agresión altamente estables o altos niveles iniciales y una disposición moderada a decrecer. Las chicas, por su lado,

son más propensas a manifestar niveles bajos o estables de agresión o bajos niveles iniciales con una tendencia moderada a disminución (Di Giunta *et al.*, 2010).

Por otro lado, cuando se estudia la inestabilidad emocional se puede ver que esta tiende a disminuir a lo largo de la adolescencia tanto en chicos como en chicas (Lehmann *et al.*, 2013; Marsh *et al.*, 2013; Vecchione *et al.* 2012; Wortman *et al.*, 2012). Sin embargo, los primeros años pueden estar marcados por un claro desequilibrio e inestabilidad en las emociones, producto de los cambios físicos, sociales y psicológicos que ocurren durante esta época. Esto hace que el manejo de las emociones resulte sumamente difícil en dicha etapa, conduciendo a un mayor descontrol emocional en los adolescentes, quienes están expuestos a situaciones de incomodidad, conflicto o peligro; teniendo dificultad para identificar y manejar la ira, la tristeza y la frustración (Mamani, Brousett, Ccori y Villasante, 2018).

La adolescencia es el periodo de mayor riesgo de conductas autolesivas no suicidas. Aunque los pensamientos y conductas suicidas son reconocidos como un importante problema de salud para los adolescentes. De hecho, el suicidio es la segunda causa principal de muerte entre jóvenes de 15 a 24 años, con tasas de 18.2 y 4.6 por 100,000 para hombres y mujeres, respectivamente (CDC, 2015; Curtin, Warner, y Hedegaard, 2016; van Geel *et al.*, 2014). De igual forma,

investigaciones de distintos países han encontrado que la prevalencia de la ideación suicida en la vida de los adolescentes va generalmente del 11% (Endo *et al.*, 2017) al 50% (Pan *et al.*, 2017).

Las autolesiones, la ideación y los intentos de suicidio tienden a surgir durante la adolescencia temprana y son más comunes al inicio de los veinte (Klonsky, Victor, y Saffer, 2014). Los factores de riesgo para la conducta suicida entre adolescentes han sido examinados en varios estudios. Estos incluyen las relaciones con amigos (Cui *et al.*, 2011), las relaciones entre varios factores de personalidad y temperamento y de susceptibilidad al comportamiento suicida, como ansiedad, depresión, ira, agresión, impulsividad e impotencia (Undheim, 2013).

Por otro lado, la actividad física, que a veces se asocia con la práctica de algún deporte aunque no se reduce a eso, es un tema de importancia en la adolescencia. Se ha confirmado que la práctica de actividad física aporta substanciales beneficios para la salud, favoreciendo el bienestar físico y psicológico del individuo (OMS, 2018). Los jóvenes que realizan actividad física frecuente muestran tasas más bajas de trastornos mentales e ideación suicida, bajo riesgo de sufrir problemas cardiovasculares y una mejor condición de su sistema esquelético (Baiden *et al.*, 2019; Torres-Mejía, Pineda y Téllez-Rojo, 2015).

Asimismo, entre los beneficios psicológicos y psicosociales se evidencia una mejora de la autoestima, de la imagen corporal, del estado de ánimo, y además una caída de los niveles de ansiedad, depresión, estrés y angustia emocional; demostrando mejoras en el área social e interpersonal por el aspecto relacional que implica el deporte, que representa una vía de socialización esencial que junto al contexto escolar, conforman la base de la socialización durante la juventud (González y Portolés, 2014; Martínez, Velázquez y Castro, 2015; Tornero-Quiñones *et al.*, 2015). Este mismo efecto se puede apreciar en la participación o pertenencia a una asociación juvenil en la que la socialización e interacción con otros pares con gustos e intereses afines supone un escenario clave para el desarrollo de la socialización y la evitación o disminución de conductas agresivas y conflictivas entre los jóvenes.

La actividad física es de vital importancia en la construcción de valores que favorecen la coexistencia en sociedad (Aguado, Garzarán y Fernández, 2015; Zagalaz, 2015), ayudando a reducir los comportamientos violentos y conductas disruptivas (Gimeno *et al.*, 2011; Cetina y Moreno 2015) al actuar como un factor protector. No obstante, otros estudios señalan que el deporte podría terminar transmitiendo antivalores, identificando aspectos agresivos y perjudiciales, obedeciendo al contexto, lo que puede resultar en escenarios de

mayor presencia de agresividad y acoso escolar (Alvariñas, Fernández y López, 2009; Jiménez, 2007).

1.7. Objetivos e hipótesis

En base a la amplia revisión teórica desarrollada hasta este punto y considerada la evidencia de la relación entre las distintas variables de estudio, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar la relación entre las variables de acoso escolar e ideación suicida, así como su interacción con la agresividad, la conducta prosocial y con factores emocionales en estudiantes de secundaria.

Objetivos específicos:

1. Determinar la prevalencia de las distintas variables de estudio en la población estudiada en función de la evidencia empírica.
2. Validar los instrumentos de medida utilizados en el contexto de la población de la República Dominicana.
3. Analizar las relaciones de las distintas variables con los diferentes aspectos sociodemográficos delimitados en el presente estudio.

4. Estudiar cómo se correlacionan las diferentes variables de estudio.
5. Desarrollar un modelo predictivo del acoso escolar sobre ideación suicida en función de las variables correlacionadas.

Hipótesis

Los supuestos de partida de esta investigación se resumen en los objetivos planteados y se basan en los distintos hallazgos de la revisión bibliográfica que muestran una relación de forma separada o por bloques entre las diferentes variables de estudio. En este sentido, se espera un modelo que prediga la ideación suicida positiva y negativa de la siguiente manera:

- a) a partir de las variables de acoso escolar (victimización) físico y psicológico, inestabilidad emocional y conducta prosocial.
- b) a través del efecto mediador de la autoestima y la agresividad física y verbal.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

La presente investigación es de diseño transversal de cuestionario ya que la información ha sido recolectada en un mismo espacio de tiempo. Su propósito ha sido describir las variables de estudio y analizar la interacción existente entre las mismas en función de un contexto y un momento presente. Este tipo de diseño permite reunir los datos en un mismo período de tiempo, de manera que se puedan obtener medidas favorables de acuerdo a determinadas circunstancias. Ha sido de metodología correlacional puesto que su objetivo principal es conocer la relación entre las variables de estudio y predecir cómo se pueden comportar determinadas variables en función del comportamiento de otras variables relacionadas. (Henández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

2.2. Participantes y procedimiento

El presente estudio se realizó en el Distrito Educativo 05-03 de La Romana, una provincia del Este perteneciente a la Regional Educativa 05 de San Pedro de Macorís. Para la recogida de la información lo primero que se hizo fue contactar con la psicóloga de la dirección distrital, solicitando la autorización y su colaboración para el estudio. Una vez obtenida la autorización, se hizo contacto, vía el distrito educativo, con los directores de cada uno de los centros educativos

identificados, notificando la intención de la investigación y el procedimiento a seguir.

Los centros se eligieron con el criterio de que debían tener todos los grados de secundaria (1ro a 6to) en un mismo espacio físico; en el Distrito de La Romana solo cinco centros cumplieron ese criterio. El equipo encuestador estuvo integrado por 2 técnicos distritales de la región y el autor del estudio. Con este equipo se precisó la ruta a seguir y se contactó a los directores haciéndoles llegar la carta informativa y de consentimiento, tanto del centro como de los padres.

En los centros educativos se seleccionaron aleatoriamente los estudiantes participantes, según la distribución que correspondía a cada uno. Se aplicaron los cuestionarios en las aulas de clase o en el lugar dispuesto por la escuela según disponibilidad. Se aseguró que las condiciones de los espacios fueran las más óptimas posibles, y que los estudiantes estuvieran debidamente informados sobre las condiciones de anonimato y confidencialidad de la encuesta, por lo que pudieran estar confiados de ser lo más sinceros y honestos posible.

Los estudiantes que fueron objeto de estudio pertenecían a los cinco centros públicos de este distrito que tienen todos los estudiantes de 1ro a 6to del nivel secundario en un mismo centro o plantel educativo. Los datos de la población escolar del estudio se resumen en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1. Población escolar de 1ro a 6to en un mismo centro de secundaria Distrito Educativo 05-03, La Romana.

Centro educativo	Tanda	Sector	Zona	Cant. Estudiantes
1. Prof. Miguel Infante Santana	JEE	Público	Rural	544
2. Juan Pablo Duarte	Matutina-vespertina	Público	Rural	1012
3. Prof. Salome Ureña De Henríquez II	Matutina	Público	Urbana	461
4. Liliam Bayona De Santana	Vespertina	Público	Urbana	483
5. Milagros Providencia Núñez Peguero	JEE	Público	Rural	194
Total				2694

Fuente: Datos estadísticos Dirección General de Educación Secundaria (MINERD, 2017)

Para un margen de error del 5%, con un nivel de confianza del 95% ($p = .05$), y contando con una estratificación según la matrícula de cada escuela y los distintos grados de cada una, en referencia de los datos poblacionales de la Tabla 2.1, ha participado una muestra de **531** estudiantes. Este desglose es presentado en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2. Muestra según centro educativo y grado, Distrito educativo 05-03

Centro educativo	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	Total Est. por centro
1. Prof. Miguel Infante Santana	20	20	21	20	14	12	107
2. Juan Pablo Duarte	22	23	57	39	31	27	199
3. Prof. Salome Ureña De Henríquez II	7	7	30	22	14	12	92
4. Liliam Bayona De Santana	14	11	22	27	11	10	95
5. Milagros Providencia Núñez Peguero	6	5	13	9	3	2	38
Total estudiantes por grado	69	66	143	117	73	63	531

Fuente: Elaboración propia

La media de la edad de los participantes era de 15.48 años ($DT = 1.74$), y estaban comprendidas entre los 11 y los 21 años de edad (Figura 2.1.). Como muestra la Figura 2.2., de los 531 estudiantes, 227 eran varones (42.7%) y 304 eran mujeres (57.3%).

Figura 2.1. Número de estudiantes en función de la edad

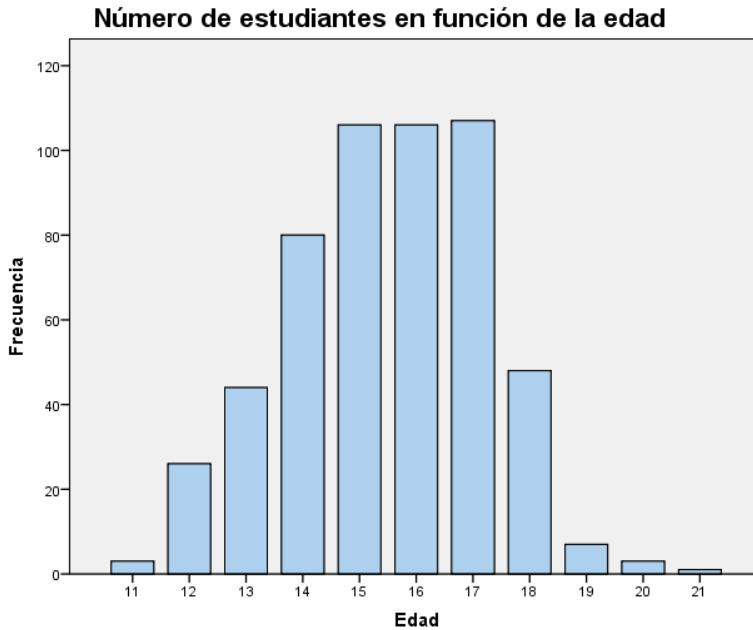
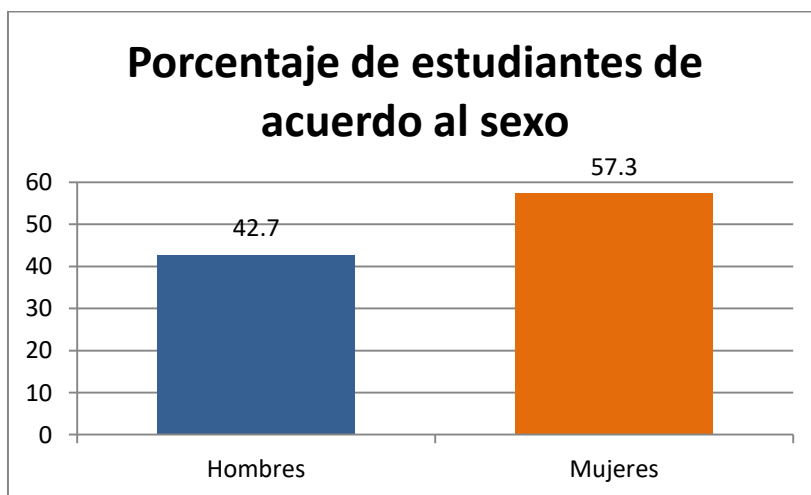
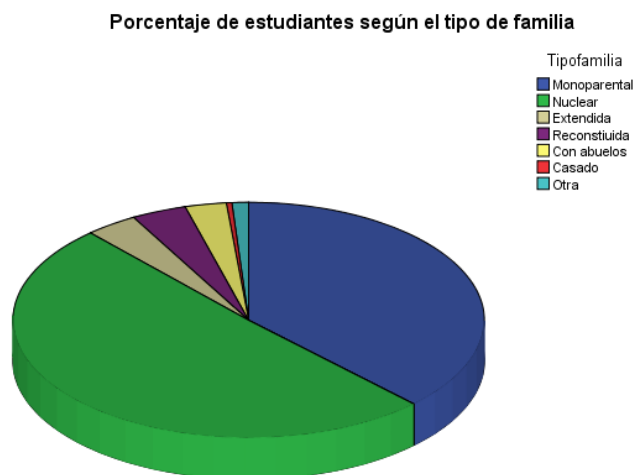


Figura 2.2. Porcentaje de estudiantes de acuerdo al sexo



Un total del 50.5% de los estudiantes encuestados proviene de una familia con ambos padres o nuclear, un 37.5% de una con un solo padre/madre, el restante 12% se distribuye en extendida, reconstituida y con abuelos (Figura 2.3.).

Figura 2.3. Porcentaje de estudiantes según tipo de familia



2.3. Instrumentos

En primer lugar, se recopilaron datos socio-demográficos de la muestra que compone esta investigación. De forma más específica, el grado, la edad, el sexo, centro educativo, tipo de familia, nivel de estudios de los padres, pertenencia a un grupo juvenil, práctica de algún deporte y trabajo remunerado. Adicional a estos datos, se aplicaron una serie de instrumentos

de medición de las variables consideradas en este estudio, los cuales se procede a describir a continuación.

Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005). Este instrumento recibe su nombre por los informes que realiza el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo sobre temáticas diversas relacionadas con el acoso y la violencia, los “informes Cisneros”. Dicha prueba ha sido utilizada por este instituto en España, en estudios sobre violencia y acoso (maltrato entre pares). El instrumento está diseñado en un formato de escala tipo Likert con respuestas que son “nunca”, “pocas veces” y “muchas veces” que adoptan los valores 1, 2, 3, correspondiendo el valor 1 con nunca, 2 con pocas veces, y tres muchas veces. Este cuestionario está dirigido a la población escolar de primaria y secundaria.

A través de 50 ítems o reactivos se recaba información sobre ocho factores o conductas específicas: a) desprecio-ridiculización (ítems 2, 3, 6, 9, 19, 20, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46, 50, ej.: “*Me ignoran*”), b) coacción (ítems 7, 8, 11, 12, 13, 14, 47, 48, ej.: “*Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí*”), c) restricción-comunicación (ítems 1, 2, 4, 5, 10, ej.: “*No me hablan*”), d) agresiones (ítems 15, 19, 23, 24, 28, 29, 39, ej.: “*Me pegan puñetazos, patadas...*”), e) intimidación-amenazas (ítems 28, 29, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49, ej.: “*Me amenazan con pegarme*”), f) exclusión-bloqueo social (ítems 10, 17, 18, 21, 22, 31, 38, 41, 45, ej.: “*No me dejan que*

participe, me excluyen”), g) hostigamiento verbal (ítems 3, 6, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 37, 38, ej.: “*Me llaman por apodos*”) y h) robos (ítems 13, 14, 15, 16, ej.: “*Roban mis cosas*”). Además, se obtienen dos dimensiones de acoso agrupando los distintos factores: acoso físico (*agresiones, intimidación-amenazas y robos*) y acoso psicológico (*desprecio-ridiculización, coacción, restricción-comunicación, exclusión-bloqueo social y hostigamiento verbal*); permitiendo igualmente obtener un índice global de maltrato.

La escala para evaluar el Índice Global de Acoso en su versión original presenta un alfa de Cronbach de .96 (Oñate y Piñuel, 2005). En esta investigación, se encontró un índice de fiabilidad de .90 para la dimensión de acoso psicológico y de .86 para la de acoso físico. Para utilizar términos adaptados al medio dominicano, se realizaron adecuaciones del vocabulario en tres de los reactivos de la escala, respetando el nivel lingüístico en el proceso (la palabra “*motes*” del reactivo seis fue reemplazada por “*apodos*”; en el reactivo nueve se cambió “*me tienen manía*” por “*se la han cogido conmigo*”, y en el reactivo doce se cambió la frase “*cosas que me ponen malo*” por “*cosas que me hacen sentir mal*”).

Cuestionario de Conducta Prosocial. Versión española de la Prosocial Behaviour (PB), de Caprara y Pastorelli (1993), adaptada por Del Barrio, Moreno y López (2001). Inicialmente consta de 15 ítems, de los cuales 10 ofrecen una descripción de

la conducta de los niños con relación al altruismo, la confianza y la simpatía, y cinco son ítems de control. Presenta un formato de respuesta de tres puntos: a menudo, algunas veces, nunca. Ejemplos de los ítems son los siguientes: “*Intento ayudar a los demás*” o “*Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan*”. La Escala provee un valor total de conducta prosocial ($\alpha = .80$). En esta investigación fue de .67, del mismo modo que ha ocurrido en otras muestras españolas con una puntuación de .60 y .65 (Mestre, Samper, Tur y Diez, 2001; Mestre, Samper y Frías, 2002; Tur-Porcar, 2003).

Escala de Agresividad Física y Verbal de Caprara y Pastorelli (1993), versión española de Del Barrio *et al.* (2001). De los 20 ítems que contiene esta escala, 15 describen el comportamiento de los niños referido a hacer daño a otros física o verbalmente, y cinco son de control. Cada ítem tiene tres posibilidades de respuesta que indican la frecuencia con la que ocurre cada conducta: a menudo, algunas veces, nunca. Aunque provee una puntuación global la escala tiene dos factores: agresividad física (ítems 1, 3, 4, 5, 8, 10, 16 y 20, ej.: “*Pego patadas y puñetazos*”) y agresividad verbal (ítems 7, 11, 12, 13, 15, 18 y 19, ej.: “*Hablo mal de mis compañeros/as*”). El ítem que dice “*Tomo el pelo a mis compañeros/as*” se cambió a “*Engaño a mis compañeros/as (les tomo el pelo)*”, y el que dice “*Digo tacos*” se cambió a “*Digo palabrotas (malas palabras)*”, ya que son expresiones que no se entienden en el contexto

dominicano. La escala provee para la puntuación global un $\alpha = .85$; en esta investigación la escala de agresividad física obtuvo un $\alpha = .84$ y la verbal un $\alpha = .80$.

Emotional Instability Scale (EI) de Caprara y Pastorelli (1993), versión española de Del Barrio *et al.* (2001). Consta de 20 ítems cerrados con formato de respuesta de tres anclajes. Describen la conducta del adolescente que apunta hacia la falta de control, asociada a una baja capacidad para contener la impulsividad y la emocionalidad. De los 20 ítems, 5 son de control a fin de evitar la respuesta en bloque. Estos 5 ítems no repercuten en la puntuación final. Ejemplo de los ítems están: “Soy impaciente” o “Tengo mal humor”. El ítem que dice “Soy quejica” se cambió a “Soy protestón (me quejo y protesto)” ya que es una expresión que no se entiende en el contexto dominicano. La consistencia interna de la prueba, obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach, aporta un resultado de .82. En este estudio se ha alcanzado una puntuación de $\alpha = .81$.

Escala de autoestima global de Rosenberg (1965). Evalúa la autoestima en una única dimensión y aporta un índice general de autoestima. Consta de 10 ítems, cuyo contenido se basa en los sentimientos de apoyo y aceptación hacia uno mismo/a. Los primeros cinco ítems están enunciados positivamente (ej.: “Estoy convencido de que tengo cualidades buenas”), y los otros cinco negativamente (ej.: “En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.”), con una escala de respuesta de 1 -

muy de acuerdo - a 4 - muy en desacuerdo -. Es preciso aclarar que se convirtió el orden de respuesta para que 1 fuese “muy en desacuerdo y 4 “muy de acuerdo”, ya que el orden viene en sentido inverso. Además, para los fines de este trabajo solo se utilizó la mitad positiva de la escala, ya que como muestran los trabajos de Tomás y Oliver (1999) y Tomás *et al.* (2013), los ítems redactados en negativo suelen tener un efecto de método que produce sesgo en los resultados, razón por la cual un modelo de un solo factor redactado en positivo tiende a tener un mejor funcionamiento y fiabilidad. El alfa de Cronbach de esta escala en el presente estudio es de .70.

Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa (PANSI). Es una escala adaptada en Colombia por Villalobos-Galvis (2009a) del original creado por Osman *et al.* (1998). Consta de catorce ítems de los cuales seis miden ideación suicida positiva (ítems 2, 6, 8, 12, 13, 14, ej.: “¿Has sentido que tenías el control de la mayoría de las situaciones de tu vida?”) que atañen a los factores protectores, y ocho de ideación suicida negativa (ítems 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10 y 11, ej.: “¿Pensaste en matarte porque no pudiste hacer algo que era muy importante en tu vida?”) para medir factores de riesgo. El PANSI se evalúa con una escala de respuesta que va de 0 a 4 (0 es nunca y 4 siempre). Este instrumento cuenta con un buen índice de consistencia interna para la puntuación global, alfa de .89; en

esta investigación fue de $\alpha = .70$ para la ideación suicida positiva y de $\alpha = .89$ para la ideación suicida negativa.

2.4. Análisis estadísticos

Para someter a comprobación las distintas hipótesis que orientan el desarrollo de esta investigación, se efectuaron una serie de análisis estadísticos según el tipo de análisis requerido, todos ellos por medio de los paquetes estadísticos SPSS v. 24 y Mplus 8.1.

Para la consecución del primer objetivo de determinar la prevalencia de las distintas variables de estudio se utilizaron estadísticos descriptivos para ver el comportamiento de las mismas: agresividad, conducta prosocial, inestabilidad emocional, autoestima, acoso escolar e ideación suicida. Fueron calculadas las medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis, puntuaciones mínimas y máximas, siendo presentadas en figuras y tablas.

En cuanto al segundo objetivo de validar las diferentes escalas en el contexto dominicano, los análisis contemplaron la comprobación de los coeficientes de fiabilidad de los ítems y de los cuestionarios como, por ejemplo, el alfa de Cronbach a nivel de la escala y las dimensiones, y la homogeneidad de los ítems. La validez factorial de los ítems de las distintas escalas fue analizada mediante Análisis Factorial Confirmatorio, dado que se asume una estructura factorial *a priori*. La idoneidad de

cualquier Análisis Factorial Confirmatorio se comprueba por medio de distintas medidas de ajuste, como lo recomienda la literatura: a) estadístico chi-cuadrado; b) el índice de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI) de más de .90 (idealmente, mayor de .95); c) la raíz del error cuadrático medio de aproximación (*the Root Mean Squared Error of Approximation*, RMSEA) de .05 o menos; y (d) la raíz cuadrada media residual estandarizada (*the Standardized Root Mean Squared Residuals*, SRMR) de .05 o menos (Hu y Bentler, 1999).

Para el tercer y cuarto objetivo de las relaciones entre las variables de estudio con las características sociodemográficas de los estudiantes se han empleado análisis de medias mediante pruebas *t*, MANOVAs y ANOVAs de continuación. Además se calcularon coeficientes de correlación de Pearson para estimar las relaciones entre las distintas variables.

Para el último objetivo, de probar un modelo de predicción de la ideación suicida en función del acoso escolar, la inestabilidad emocional y la conducta prosocial, con la mediación de la autoestima y de la agresividad física y verbal, se han utilizado modelos predictivos de complejidad de acuerdo con la composición de las distintas variables. Más específicamente, se han manejado modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos de naturaleza predictiva. Para comprobar los índices de ajuste de dichos modelos se han

utilizado los criterios estadísticos mencionados anteriormente, chi-cuadrado, CFI, RMSEA y SRMR.

3. RESULTADOS

3.1. Descriptivos de las variables bajo estudio

En esta sección se explican los estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación; específicamente, medidas de tendencia central (media), variabilidad (desviación estándar), al igual qué tan alejado o no se halla de la norma mediante la asimetría y la curtosis. La presentación de estos datos cumple una función ilustrativa, pues aparte de mostrar el nivel en que se encuentran los estudiantes en cada escala, ayudan a la toma de decisiones en cuanto a la selección de las herramientas estadísticas adecuadas, el análisis de los datos y los métodos de estimación. En la Tabla 3.1 se muestran los valores mínimo y máximo, la media, la desviación estándar, la asimetría y la curtosis de las principales variables bajo estudio.

En sentido general, los ocho factores de acoso escolar rondan por debajo de las puntuaciones promedio de la escala que van de 1 a 3, siendo 1 “nunca” haber sido en el pasado sometido a acoso, 2 “pocas veces” y 3 “muchas veces”. A excepción de restricción ($M = 1.65$) y hostigamiento ($M = 1.57$) que se encuentran ligeramente por encima de dicho valor medio. La desviación típica es baja y la asimetría positiva y la curtosis indican que la mayoría de las puntuaciones se concentran en los valores bajos de la escala; a excepción de coacción e intimidación donde la asimetría y la curtosis resultan ser altas (ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1. Descriptivo de las principales variables bajo estudio.

	Media	DT	Mín.	Máx.	Asim.	Curt.
Desprecio	1.4766	.43056	1.00	3.12	1.322	1.367
Coacción	1.1613	.32457	1.00	3.25	2.963	10.288
Restricción	1.6527	.46289	1.00	3.20	.491	-.182
Agresiones	1.3576	.40360	1.00	3.00	1.537	2.300
Intimidación	1.1998	.35906	1.00	3.00	2.405	5.895
Exclusión	1.3271	.41135	1.00	3.22	1.653	2.447
Hostigamiento	1.5703	.47068	1.00	4.67	1.330	3.373
Robos	1.4284	.46865	1.00	3.25	1.282	1.388
Acoso físico	1.3286	.35728	1.00	2.92	1.566	2.596
Acoso psicológico	1.4376	.34297	1.00	2.71	1.278	1.432
Agresividad física	1.2811	.36452	1.00	3.00	2.254	6.314
Agresividad verbal	1.3438	.36066	1.00	3.00	1.959	5.320
Conducta prosocial	2.3250	.30560	1.30	3.00	-.311	-.017
Inestabilidad emocional	1.6216	.34732	1.00	2.93	.679	.355
Ideaciones suicidas positivas	2.7743	.76628	.00	4.00	-.970	1.118
Ideaciones suicidas negativas	.4934	.77727	.00	3.50	1.877	2.893
Autoestima	3.4645	.49162	1.00	4.00	-1.227	2.051

Notas: Min./Max. = mínimo/máximo; DT = desviación típica; Asim. = asimetría; Curt.= curtosis

3.2. Validación de los cuestionarios del estudio

En este apartado se van a valorar dos de las características básicas psicométricas de las escalas empleadas: su estructura factorial (validez factorial) y su fiabilidad. Los resultados de otros tipos de validez se presentarán como evidencia sustantiva en otros apartados de la tesis. La validez factorial es de mucha importancia pues muestra si las dimensiones esperadas son o no

razonables para describir a nuestra muestra. Por su parte la fiabilidad ofrece evidencia de la precisión de la medida de los datos.

3.2.1. Escala de Inestabilidad Emocional

En primer lugar, se establece la estructura factorial. Esta escala se presupone unifactorial, y este modelo ofrece un muy buen ajuste, por lo que el modelo estructural podría validarse ajuste (Tabla 3.2).

Tabla 3.2. Índices de ajuste.

Chi-cuadrado	gl	<i>P</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
213.93	77	< .001	.943	.058	.049-.067

Además, se analizan las relaciones particulares de cada ítem con su dimensión (una única dimensión en este caso), para ver si hay algún ítem que presente un comportamiento inadecuado. En general se considera que un ítem es un buen indicador de un factor o dimensión si su saturación factorial alcanza o supera el valor de .4. La tabla 3.3 ofrece las saturaciones factoriales de los ítems de la escala. Aunque el ítem 1 ofrece un valor bastante ajustado, se puede decir que el conjunto de ítems que forman la escala son adecuados.

Tabla 3.3. Saturaciones factoriales para la escala de inestabilidad emocional.

Ítem	Saturación
IE1	.385
IE2	.543
IE4	.573
IE5	.617
IE6	.594
IE7	.709
IE9	.716
IE10	.434
IE13	.714
IE14	.522
IE16	.559
IE17	.619
IE19	.466
IE20	.603

Una vez establecida la dimensionalidad (estructura o validez factorial) de la escala se comprueba su fiabilidad. El alfa es satisfactorio (por encima de .7) ya que ofrece un valor de .81. La tabla 3.4 ofrece la fiabilidad de la escala si se elimina cada ítem.

Tabla 3.4. Correlación ítem-total, su cuadrado y alfa si se eliminara el ítem.

	Correlación ítem total	R-cuadrado	Alfa sin el elemento
IE1	.306	.121	.813
IE2	.418	.261	.805
IE4	.463	.253	.801
IE5	.463	.280	.801
IE6	.466	.260	.801
IE7	.505	.340	.798
IE9	.533	.383	.796
IE10	.340	.196	.810
IE13	.522	.325	.798
IE14	.412	.231	.805
IE16	.441	.219	.803
IE17	.478	.274	.800
IE19	.359	.169	.809
IE20	.456	.277	.802

3.2.2. Cuestionario de Conducta Prosocial

Con relación a la estructura factorial, esta escala se supone unifactorial, y este modelo ofrece un ajuste satisfactorio (Tabla 3.5).

Tabla 3.5. Índices de ajuste.

Chi-cuadrado	gl	P	CFI	RMSEA	IC 90%
119.18	35	< .001	.900	.067	.054-.081

A continuación, la Tabla 3.6 muestra las saturaciones factoriales de los ítems de la escala. Como puede apreciarse, hay dos ítems (CP9 y CP13) cuyo valor es muy bajo; se eliminaron ambos ítems para ver si se lograba un modelo de mejor ajuste, pero la variación fue nula, así que se decidió dejar la escala con su estructura original.

Tabla 3.6. Saturaciones factoriales para el cuestionario de conducta prosocial.

Ítem	Saturación
CP1	.534
CP2	.586
CP4	.615
CP5	.589
CP7	.585
CP9	.334
CP10	.387
CP12	.438
CP13	.302
CP15	.561

El alfa en esta escala está ligeramente debajo de .7 ya que da .67. La Tabla 3.7 muestra la fiabilidad si se elimina el ítem, e igualmente los ítems CP9 y CP13 dan una fiabilidad por debajo de lo satisfactorio, aunque no varía la fiabilidad total siendo eliminados.

Tabla 3.7. Correlación ítem-total, su cuadrado y alfa si se eliminara el ítem.

	Correlación ítem total	R-cuadrado	Alfa sin el elemento
CP1	.328	.204	.652
CP2	.377	.178	.643
CP4	.396	.215	.640
CP5	.378	.200	.643
CP7	.422	.196	.634
CP9	.257	.101	.665
CP10	.310	.131	.657
CP12	.305	.160	.657
CP13	.236	.078	.670
CP15	.371	.210	.643

3.2.3. Escala de Agresividad Física y Verbal

Para esta escala se presupone una estructura factorial de dos factores: agresividad física (ítems 1, 3, 4, 5, 8, 10, 16 y 20), y agresividad verbal (ítems 7, 11, 12, 13, 15, 18 y 19); ofreciendo este modelo el siguiente ajuste que muestra la Tabla 3.8, el cual es muy bueno.

Tabla 3.8. Índices de ajuste.

Chi-cuadrado	gl	P	CFI	RMSEA	IC 90%
247.65	89	< .001	.968	.058	.049-.067

Los resultados de las relaciones particulares de cada ítem para esta escala con sus dos factores muestran saturaciones factoriales adecuadas como muestra a continuación la Tabla 3.9.

Tabla 3.9. Saturaciones factoriales para la escala agresividad física y verbal.

Ítem	Saturación	Factor
AFV1	.634	Física
AFV3	.736	Física
AFV4	.547	Física
AFV5	.889	Física
AFV7	.892	Verbal
AFV8	.781	Física
AFV10	.808	Física
AFV11	.724	Verbal
AFV12	.530	Verbal
AFV13	.724	Verbal
AFV15	.751	Verbal
AFV16	.917	Física
AFV18	.796	Verbal
AFV19	.679	Verbal
AFV20	.764	Física

La fiabilidad para el factor de agresividad física resultó ser adecuada, teniendo un alfa de Cronbach de .84, mostrando la Tabla 3.10 que la homogeneidad del factor si se elimina cada ítem es satisfactoria representando una buena consistencia de dicho factor.

Tabla 3.10. Correlación ítem-total, su cuadrado y alfa si se eliminara el ítem.

	Correlación ítem total	R-cuadrado	Alfa sin el elemento
AFV1	.520	.290	.825
AFV3	.596	.372	.814
AFV4	.371	.151	.846
AFV5	.664	.467	.808
AFV8	.604	.419	.813
AFV10	.617	.399	.811
AFV16	.648	.483	.810
AFV20	.598	.365	.814

De igual manera el factor de agresividad verbal tuvo un alfa de .80, y como se observa en la Tabla 3.11, el factor posee una fiabilidad adecuada si se elimina cada ítem, dando muestra de su consistencia interna.

Tabla 3.11. Correlación ítem-total, su cuadrado y alfa si se eliminara el ítem.

	Correlación ítem total	R-cuadrado	Alfa sin el elemento
AFV7	.596	.388	.770
AFV11	.489	.321	.789
AFV12	.389	.186	.806
AFV13	.583	.389	.772
AFV15	.598	.370	.769
AFV18	.596	.368	.770
AFV19	.536	.319	.781

3.2.4. Escala de Ideación Suicida Positiva y Negativa (PANSI)

Para esta escala también se presupone una estructura factorial de dos factores: ideación positiva (ítems 2, 6, 8, 12, 13, 14), e ideación negativa (ítems 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10 y 11). Este modelo presenta un ajuste excelente como muestra la Tabla 3.12.

Tabla 3.12. Índices de ajuste.

Chi-cuadrado	gl	<i>p</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
242.89	76	< .001	.979	.064	.055-.073

Las saturaciones factoriales para cada ítem de esta escala son adecuadas en ambos factores, como muestran las relaciones particulares entre los mismos (Tabla 3.13). Solo el ítem 2 muestra estar por debajo del punto de corte de .4 para un buen peso en el factor de ideación negativa, lo cual indica que se podría prescindir del mismo, pero se ha mantenido por el buen ajuste del modelo.

Para el factor de ideación negativa de la escala el alfa es satisfactorio ya que puntúa .89. En la Tabla 3.14 se puede apreciar que la fiabilidad de la escala si se elimina cada ítem es adecuada.

Tabla 3.13. Saturaciones factoriales para la escala de ideación suicida PANSI.

Ítem	Saturación	Factor
PANS1	.826	Negativa
PANS2	.327	Positiva
PANS3	.781	Negativa
PANS4	.649	Negativa
PANS5	.815	Negativa
PANS6	.422	Positiva
PANS7	.869	Negativa
PANS8	.514	Positiva
PANS9	.869	Negativa
PANS10	.950	Negativa
PANS11	.911	Negativa
PANS12	.538	Positiva
PANS13	.904	Positiva
PANS14	.864	Positiva

Tabla 3.14. Correlación ítem-total, su cuadrado y alfa si se eliminara el ítem.

	Correlación ítem total	R-cuadrado	Alfa sin el elemento
PANS1	.674	.473	.877
PANS3	.575	.360	.885
PANS4	.490	.262	.896
PANS5	.646	.454	.879
PANS7	.718	.551	.872
PANS9	.688	.527	.875
PANS10	.796	.701	.864
PANS11	.775	.653	.866

Con relación al factor de ideación positiva de la escala el nivel de fiabilidad es aceptable ya que es de .70. La consistencia de la escala si se elimina cada ítem también es adecuada (Tabla 3.15).

Tabla 3.15. Correlación ítem-total, su cuadrado y alfa si se eliminara el ítem.

	Correlación ítem total	R-cuadrado	Alfa sin el elemento
PANS2	.334	.130	.687
PANS6	.406	.174	.668
PANS8	.408	.190	.665
PANS12	.463	.224	.647
PANS13	.517	.364	.631
PANS14	.480	.338	.650

3.2.5. Escala de Autoestima Rosenberg

Para la escala de autoestima de Rosenberg (1965) se ha utilizado la parte positiva del instrumento que corresponde a los primeros cinco ítems, o sea, la mitad (Tabla 3.16). El RMSEA es mayor que .08, pero tampoco resulta problemático ya que este índice no suele funcionar bien cuando se emplea con pocos ítems.

Tabla 3.16. Índices de ajuste.

Chi-cuadrado	gl	P	CFI	RMSEA	IC 90%
29.67	5	< .001	.970	.096	.065-.131

Las saturaciones de los ítems para este único factor se evidencia que son adecuadas como muestra la Tabla 3.17.

Tabla 3.17. Saturaciones factoriales para la escala de autoestima Rosenberg.

Ítem	Saturación
ROSEN1	.460
ROSEN2	.725
ROSEN3	.749
ROSEN4	.778
ROSEN5	.616

Respecto a la mitad positiva de la escala de autoestima de Rosenberg, el nivel de fiabilidad está dentro del rango admitido ya que es de .70. La consistencia de la escala si se elimina cada ítem también es adecuada como muestra la Tabla 3.18.

Tabla 3.18. Correlación ítem-total, su cuadrado y alfa si se eliminara el ítem.

	Correlación ítem total	R-cuadrado	Alfa sin el elemento
ROSEN1	.317	.147	.710
ROSEN2	.511	.304	.640
ROSEN3	.511	.312	.633
ROSEN4	.579	.338	.604
ROSEN5	.423	.232	.680

3.2.6. Autotest Cisneros de Acoso Escolar

El Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005) está formado por 50 ítems, agrupados en ocho factores y dos dimensiones teóricas, tal y como se señaló en el apartado de los instrumentos.

Este modelo de dos dimensiones presenta un ajuste excelente como muestra la Tabla 3.19.

Tabla 3.19. Índices de ajuste.

Chi-cuadrado	gl	<i>P</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
2346.54	1174	< .001	.950	.043	.041-.046

Las saturaciones factoriales para cada ítem de esta escala es adecuada en la mayoría en ambas dimensiones, como muestra el peso individual de cada uno (Tabla 3.20); solo el ítem 1 muestra un muy bajo peso factorial para la dimensión psicológica lo cual muestra que se podría eliminar.

Tabla 3.20. Saturaciones factoriales del Autotest Cisneros de Acoso Escolar.

Ítem	Saturación	Factor	Ítem	Saturación	Factor
ACOS1	.188	Psicológico	ACOS26	.633	Psicológico
ACOS2	.418	Psicológico	ACOS27	.522	Psicológico
ACOS3	.516	Psicológico	ACOS28	.762	Físico
ACOS4	.378	Psicológico	ACOS29	.655	Físico
ACOS5	.416	Psicológico	ACOS30	.698	Psicológico
ACOS6	.346	Psicológico	ACOS31	.807	Psicológico
ACOS7	.652	Psicológico	ACOS32	.773	Psicológico
ACOS8	.656	Psicológico	ACOS33	.802	Psicológico
ACOS9	.545	Psicológico	ACOS34	.785	Psicológico
ACOS10	.569	Psicológico	ACOS35	.763	Psicológico
ACOS11	.702	Psicológico	ACOS36	.781	Psicológico
ACOS12	.727	Psicológico	ACOS37	.713	Psicológico
ACOS13	.728	Físico	ACOS38	.767	Psicológico
ACOS14	.668	Físico	ACOS39	.853	Físico
ACOS15	.625	Físico	ACOS40	.841	Físico
ACOS16	.511	Físico	ACOS41	.811	Físico
ACOS17	.608	Psicológico	ACOS42	.844	Físico
ACOS18	.675	Psicológico	ACOS43	.831	Físico
ACOS19	.724	Físico	ACOS44	.846	Psicológico
ACOS20	.738	Psicológico	ACOS45	.774	Psicológico
ACOS21	.672	Psicológico	ACOS46	.789	Psicológico
ACOS22	.745	Psicológico	ACOS47	.852	Físico
ACOS23	.684	Físico	ACOS48	.852	Físico
ACOS24	.720	Físico	ACOS49	.804	Físico
ACOS25	.692	Psicológico	ACOS50	.720	Psicológico

Para la dimensión de acoso psicológico de la escala el alfa es satisfactorio ya que puntúa .90. En la Tabla 3.21 se puede valorar que la fiabilidad de la escala si se elimina cada ítem es apropiada, solo los ítems 1 y 6 se muestran ligeramente bajos pero en ningún caso mejoraría significativamente la consistencia interna de la escala si se eliminaran.

Tabla 3.21. Correlación ítem-total, su cuadrado y alfa si se eliminara el ítem.

	Correlación Alfa sin el ítem total elemento		Correlación Alfa sin el ítem total elemento	
ACOSO1	.203	.897	ACOSO25	.337 .900
ACOSO2	.351	.894	ACOSO26	.486 .892
ACOSO3	.415	.893	ACOSO27	.415 .893
ACOSO4	.313	.895	ACOSO30	.587 .890
ACOSO5	.310	.895	ACOSO31	.573 .890
ACOSO6	.204	.900	ACOSO32	.438 .893
ACOSO7	.333	.894	ACOSO33	.627 .890
ACOSO8	.400	.894	ACOSO34	.549 .891
ACOSO 9	.429	.893	ACOSO35	.564 .891
ACOSO10	.423	.893	ACOSO36	.638 .890
ACOSO11	.353	.894	ACOSO37	.551 .891
ACOSO12	.437	.893	ACOSO38	.560 .891
ACOSO17	.375	.894	ACOSO44	.618 .891
ACOSO18	.485	.893	ACOSO45	.548 .892
ACOSO20	.564	.891	ACOSO46	.592 .891
ACOSO21	.489	.892	ACOSO50	.515 .891
ACOSO22	.498	.892		

Por otro lado, en la dimensión de acoso físico de la escala el alfa de Cronbach es adecuado puntuando .86. Se puede apreciar en la Tabla 3.22 que la fiabilidad de la escala si se elimina cada ítem es apropiada, exceptuando el ítem 16 que presenta una baja puntuación, pero se conservó pues no afecta de manera significativa la fiabilidad de la dimensión.

Tabla 3.22. Correlación ítem-total, su cuadrado y alfa si se eliminara el ítem.

	Correlación ítem total	R-cuadrado	Alfa sin el elemento
ACOSO13	.392	.194	.860
ACOSO14	.506	.323	.856
ACOSO15	.451	.286	.859
ACOSO16	.314	.158	.874
ACOSO19	.480	.302	.857
ACOSO23	.474	.277	.857
ACOSO24	.517	.333	.855
ACOSO28	.487	.274	.857
ACOSO29	.470	.271	.857
ACOSO39	.608	.438	.851
ACOSO40	.546	.422	.854
ACOSO41	.575	.399	.853
ACOSO42	.596	.541	.854
ACOSO43	.548	.406	.854
ACOSO47	.592	.499	.855
ACOSO48	.568	.468	.855
ACOSO49	.516	.322	.855

3.3. Socio-demográficos en función de las variables de estudio

En este apartado se van a analizar las relaciones de los sociodemográficos con las diferentes variables de estudio en función de los resultados de las MANOVAs, ANOVAs y pruebas *t* realizadas para contrastar las medias y comprobar su significación estadística.

3.3.1. Acoso escolar

Los resultados del MANOVA muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en acoso, en su forma de 8 factores, en función del grado ($F_{40,2610} = 1.567, p = .013, \eta^2 = .023$); mostrando los ANOVAs de continuación diferencias estadísticamente significativas únicamente en exclusión (Tabla 3.23). Las pruebas *post-hoc* señalaron que existían diferencias entre el primer grado y el sexto ($p = .007$), con una media de 1.479 en el primer grado ($DT = .534$) y de 1.208 en el sexto ($DT = .331$). En la agrupación de las dos dimensiones del acoso que mide la prueba, Físico y Psicológico, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F_{10,1050} = .846, p = .585, \eta^2 = .008$).

Tabla 3.23. Acoso escolar en función del grado.

Variable	<i>F</i>	<i>gl</i> _{num}	<i>gl</i> _{dem}	<i>p</i>	η^2
Desprecio	.706	5	525	.619	.007
Coacción	.959	5	525	.443	.009
Restricción	1.737	5	525	.124	.016
Agresiones	.913	5	525	.472	.009
Intimidación	2.904	5	525	.065	.020
Exclusión	3.367	5	525	.005	.031
Hostigamiento	.642	5	525	.668	.006
Robos	1.207	5	525	.305	.011

Respecto a la edad no se encontraron relaciones significativas con ninguno de los factores de acoso, ni con las dimensiones de acoso físico y psicológico, como muestra la Tabla 3.24.

Por otro lado, los datos del MANOVA realizado en función del sexo muestran que existen diferencias estadísticamente significativas ($F_{8,522} = 2.138$, $p = .031$, $\eta^2 = .032$); revelando los ANOVAs de continuación diferencias estadísticamente significativas únicamente en intimidación (Tabla 3.25), con una media de 1.249 para los hombres ($DT = .416$) y de 1.162 para las mujeres ($DT = .305$).

Tabla 3.24. Correlaciones de variables de acoso escolar en función de la edad.

Variab les	r_{xy}	p	N
Desprecio	.012	.788	531
Coacción	-.007	.871	531
Restricción	-.019	.665	531
Agresiones	-.046	.293	531
Intimidación	-.076	.079	531
Exclusión	-.075	.082	531
Hostigamiento	-.001	.985	531
Robos	-.030	.497	531
Acoso físico	-.056	.200	531
Acoso psicológico	-.022	.616	531

Notas: r_{xy} = correlación de Pearson; p = significatividad; N = tamaño muestral

Tabla 3.25. Acoso escolar en función del sexo.

Variable	F	gl_{num}	gl_{dem}	p	η^2
Desprecio	0.002	1	529	.961	.000
Coacción	2.439	1	529	.119	.005
Restricción	.012	1	529	.914	.000
Agresiones	1.112	1	529	.292	.002
Intimidación	7.639	1	529	.006	.014
Exclusión	.267	1	529	.606	.001
Hostigamiento	.066	1	529	.798	.000
Robos	.220	1	529	.640	.000

En relación a los centros educativos, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en los ocho factores de acoso ($F_{32,2088} = 1.963$, $p = .001$, $\eta^2 = .029$); indicándose en los ANOVAs de continuación diferencias de significación estadística solamente en desprecio,

intimidación y exclusión (Tabla 3.26). Las pruebas a *posteriori* mostraron la existencia de diferencias en la variable desprecio entre el centro Juan Pablo Duarte y el Milagros Núñez ($p = .011$, $Media_{\text{centro } 2} = 1.440$, $DT = .402$; $Media_{\text{centro } 5} = 1.685$, $DT = .510$), y para la intimidación entre el centro Milagros Núñez y el Miguel Infante ($p = .017$, $Media_{\text{centro } 5} = 1.410$, $DT = .467$; $Media_{\text{centro } 1} = 1.146$, $DT = .296$) y entre el Milagros Núñez y el Liliam Bayona ($p = .013$, $Media_{\text{centro } 4} = 1.137$, $DT = .289$). Sin embargo, para la exclusión la prueba *post-hoc* no mostró ninguna significatividad, aunque la comparación entre medias muestra una diferencia mayor entre el centro Milagros Núñez con el Miguel Infante ($p = .062$, $Media_{\text{centro } 5} = 1.546$, $DT = .526$; $Media_{\text{centro } 1} = 1.289$, $DT = .419$) y entre el Milagros Núñez y el Juan Pablo Duarte ($p = .056$, $Media_{\text{centro } 2} = 1.298$, $DT = .356$).

De igual modo, los análisis llevados a cabo para las dos dimensiones del acoso mostraron resultados estadísticamente significativos ($F_{8,1052} = 2.033$, $p = .040$, $\eta^2 = .015$); mostrando los ANOVAs de continuación diferencias significativas solamente en acoso físico (Tabla 3.26). Las pruebas *post-hoc* revelaron la existencia de diferencias en dicha variable entre el centro Milagros Núñez y el Liliam Bayona ($p = .021$, $Media_{\text{centro } 5} = 1.490$, $DT = .371$; $Media_{\text{centro } 4} = 1.276$, $DT = .306$).

Tabla 3.26. Acoso escolar en función del centro educativo.

Variable	F	gl_{num}	gl_{dem}	p	η^2
Desprecio	2.674	4	526	.031	.020
Coacción	1.428	4	526	.224	.011
Restricción	.707	4	526	.587	.005
Agresiones	1.758	4	526	.136	.013
Intimidación	4.930	4	526	.001	.036
Exclusión	3.323	4	526	.011	.025
Hostigamiento	2.200	4	526	.068	.016
Robos	1.424	4	526	.225	.011
Acoso físico	2.786	4	526	.026	.021
Acoso psicológico	2.218	4	526	.066	.017

Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las ocho variables de acoso ni en las dimensiones acoso físico y psicológico en función de las variables modalidad, tipo de familia, pertenencia a asociación juvenil, práctica de algún deporte, trabajo remunerado y centro rural o urbano (Tabla 3.27).

Tabla 3.27. Acoso escolar en función de demás variables sociodemográficas.

	Variable	F	gl_{num}	gl_{dem}	p	η²
8 Factores de acoso	Modalidad	.725	8	522	.670	.011
	Tipo de familia	.688	16	1044	.808	.010
	Asociación juvenil	1.292	8	521	.245	.019
	Practica deporte	1.507	8	522	.152	.023
	Trabajo remunerado	1.417	8	511	.187	.022
	Rural/ Urbano	1.596	8	522	.123	.024
	Modalidad	1.131	2	528	.324	.004
	Tipo de familia	.724	4	1054	.576	.003
2 Dimensiones de acoso	Asociación juvenil	1.618	2	527	.199	.006
	Practica deporte	2.775	2	528	.063	.010
	Trabajo remunerado	2.955	2	517	.053	.011
	Rural/ Urbano	.199	2	528	.820	.001

Del mismo modo, no se encontraron relaciones significativas con ningunos de los factores de acoso ni con las dimensiones de acoso físico y psicológico en función del nivel educativo de los padres, como lo muestra la Tabla 3.28.

Tabla 3.28. Correlaciones de variables de acoso en función del nivel de estudio de los padres.

Variables	r_{xy}	p	N
Desprecio	-.019	.691	531
Coacción	-.010	.827	531
Restricción	-.019	.697	531
Agresiones	-.077	.108	531
Intimidación	-.081	.090	531
Exclusión	-.043	.371	531
Hostigamiento	.010	.831	531
Robos	.024	.618	531
Acoso físico	-.045	.346	531
Acoso psicológico	-.019	.687	531

Notas: r_{xy} = correlación de Pearson; p = significatividad; N = tamaño muestral

3.3.2. Agresividad física y verbal

Para la variable de agresividad con sus dos factores, física y verbal, no se hallaron diferencias significativas para el MANOVA realizado en función del grado ($F_{10,1050} = 1.197$, $p = .288$, $\eta^2 = .011$). En cambio, se evidenció existir correlaciones significativas respecto a la edad para la agresividad física ($r_{xy} = .095$, $p = .029$), pero no sucede lo mismo con la agresividad verbal ($r_{xy} = .067$, $p = .122$). Igualmente, se encontraron diferencias con significación estadística respecto al sexo ($F_{2,528} = 3.247$, $p = .040$, $\eta^2 = .012$), más específicamente para la agresividad física ($F_{1,529} = 6.230$, $p = .013$, $\eta^2 = .012$), siendo la media de 1.326 para los hombres

($DT = .398$) y de 1.247 para las mujeres ($DT = .333$). La agresividad verbal no resultó significativa ($F_{1,529} = 2.524$, $p = .113$, $\eta^2 = .005$).

En cuanto a la comparación de medias entre los distintos centros se encontraron diferencias significativas ($F_{8,1052} = 2.805$, $p = .004$, $\eta^2 = .021$) únicamente para la agresividad verbal ($F_{4,526} = 3.485$, $p = .008$, $\eta^2 = .026$); mostrando las pruebas *post-hoc* la existencia de diferencias para la mencionada variable entre el centro Miguel Infante y el Juan Pablo Duarte ($p = .021$, Media $_{\text{centro 1}} = 1.436$, $DT = .374$; Media $_{\text{centro 2}} = 1.306$, $DT = .367$), y entre el Miguel Infante y el Milagros Núñez ($p = .016$, Media $_{\text{centro 5}} = 1.225$, $DT = .323$). Sin embargo, resultó no significativa para la agresividad física ($F_{4, 526} = 0.602$, $p = .661$, $\eta^2 = .005$).

De igual forma, el MANOVA realizado encontró diferencias con significancia estadística respecto a la pertenencia a una asociación juvenil ($F_{2,527} = 3.332$, $p = .036$, $\eta^2 = .012$), más específicamente para la agresividad verbal ($F_{1,528} = 5.991$, $p = .015$, $\eta^2 = .011$), siendo la media de 1.257 para los que pertenecen a alguna asociación juvenil ($DT = .298$) y de 1.361 para los que no pertenecen a ninguna ($DT = .369$). Por el contrario, para la agresividad física no tuvo significancia ($F_{1,528} = 1.850$, $p = .174$, $\eta^2 = .003$).

Por otro lado, no se hallaron correlaciones significativas respecto al nivel de estudio de los padres en agresividad física ($r_{xy} = -.056$, $p = .241$), ni en agresividad verbal ($r_{xy} = .020$, $p = .684$). Para las restantes variables sociodemográficas como modalidad, tipo de familia, la práctica de algún deporte, el trabajo remunerado y centro rural o urbano, tampoco hubo resultados estadísticamente significativos vinculados con la agresividad física y verbal (Tabla 3.29).

Tabla 3.29. Agresividad física y verbal en función de las demás variables sociodemográficas.

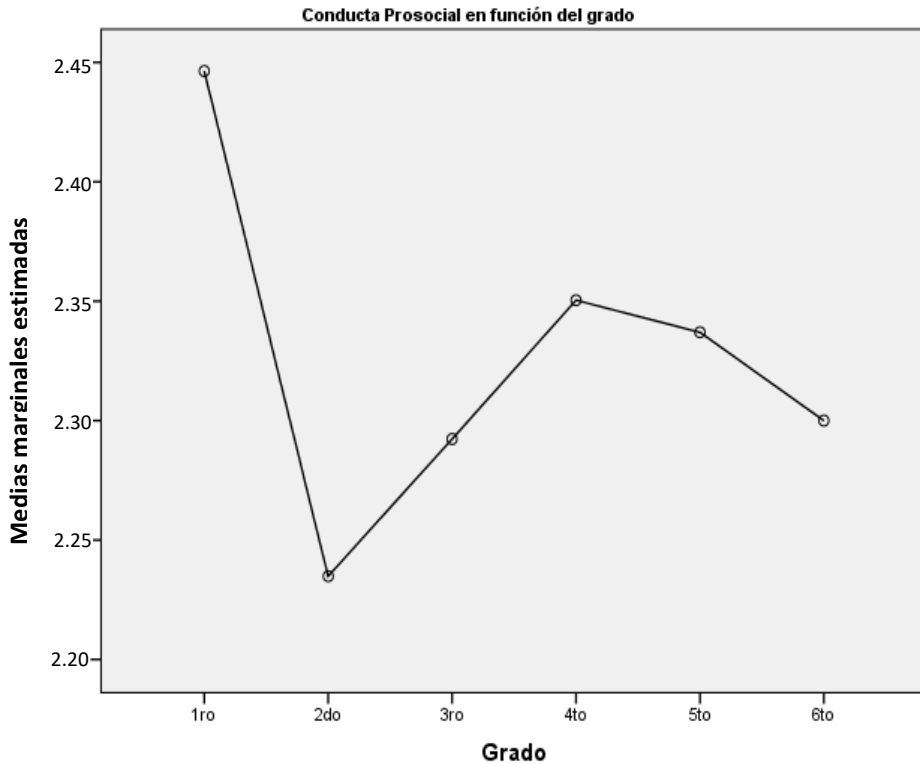
Variable	<i>F</i>	<i>gl</i> _{num}	<i>gl</i> _{dem}	<i>p</i>	η^2
Modalidad	1.145	2	528	.319	.004
Tipo de familia	.631	4	1056	.641	.002
Practica deporte	1.972	2	528	.140	.007
Trabajo remunerado	.471	2	517	.625	.002
Rural/urbano	.264	2	528	.768	.001

3.3.3. Conducta prosocial

En cuanto al MANOVA realizado para la variable conducta prosocial, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del grado ($F_{5,525} = 4.034$, $p = .001$, $\eta^2 = .037$), concretamente entre primer grado y segundo ($p = .001$; Media_{grado 1} = 2.446; *DT* = .334; Media_{grado 2} = 2.234; *DT* = .286), y primer grado y tercero ($p = .007$; Media_{grado 3} = 2.292; *DT* = .310); como se puede apreciar en la

Figura 3.1. Sin embargo, en función de la edad no se encontró ninguna relación significativa ($r_{xy} = -.066, p = .127$).

Figura 3.1 Conducta prosocial en función del grado.



Respecto al sexo se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($t_{446,347} = -3.290, p = .001, d = -.311$), con una media de 2.363 en el caso de las mujeres ($DT = .283$) y de 2.274 en el caso de los hombres ($DT = .326$). Del mismo modo, se encontraron diferencias con significación estadística en la pertenencia a una asociación

juvenil ($t_{528} = 2.790$, $p = .005$, $d = .242$), con una media de 2.408 en el caso de quienes pertenecen a una asociación juvenil ($DT = .265$) y de 2.308 en aquellos que no ($DT = .310$). En cambio, en función del centro educativo no se encontró significación estadística ($F_{4,526} = 1.394$, $p = .235$, $\eta^2 = .010$). Igualmente, no se hallaron correlaciones significativas entre el nivel de estudios de los padres y la conducta prosocial ($r_{xy} = .079$, $p = .098$).

Para el resto de variables sociodemográficas como modalidad, tipo de familia, la práctica de algún deporte, el trabajo remunerado y centro rural o urbano, tampoco hubo resultados estadísticamente significativos vinculados con la conducta prosocial (Tabla 3.30).

Tabla 3.30. Conducta prosocial en función de las demás variables sociodemográficas.

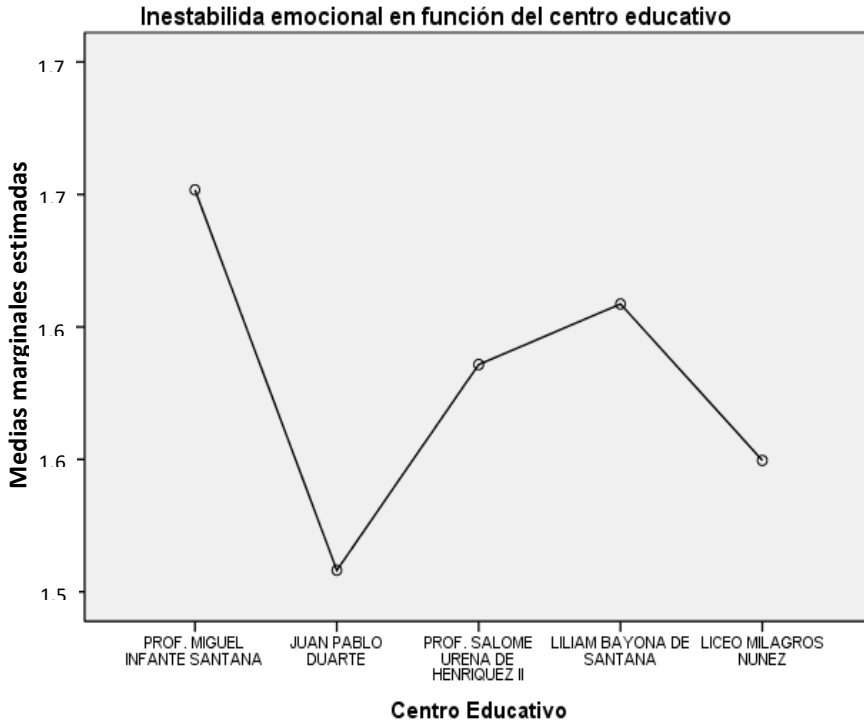
Variable	F/t	gl_{num}	gl_{dem}	p	η^2/d
Modalidad	-.818	-	529	.414	-.818
Tipo de familia	2.095	2	528	.124	.008
Practica deporte	-1.436	-	529	.151	-.124
Trabajo remunerado	-.155	-	518	.877	-.013
Rural/urbano	1.000	-	529	.318	.086

3.3.4. Inestabilidad emocional

Con relación a la inestabilidad emocional, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del Grado ($F_{5,525} = 3.492$, $p = .004$, $\eta^2 = .032$) entre primer grado y quinto ($p = .045$; Media $_{\text{grado 1}} = 1.531$; $DT = .360$; Media $_{\text{grado 5}} = 1.727$; $DT = .435$), y primer grado y sexto ($p = .038$; Media $_{\text{grado 6}} = 1.710$; $DT = .330$); lo cual está reflejado en la Figura 3.2.

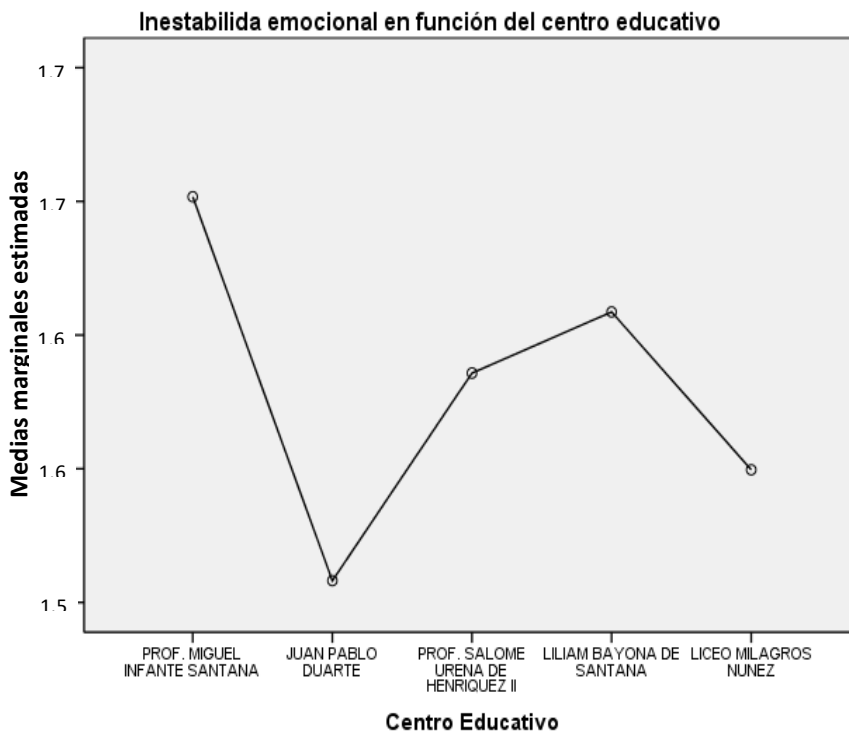
De igual manera, existe una correlación significativa respecto a la edad para esta variable ($r_{xy} = .110$, $p = .011$). Sin embargo, asociado al sexo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($t_{446.347} = -3.290$, $p = .001$, $d = -.311$).

En otro sentido, existen diferencias significativas en las medias en comparación con los centros educativos ($F_{4,526} = 3.509$, $p = .008$, $\eta^2 = .026$), evidenciando las pruebas *a posteriori* que entre los centros Miguel Infante y el Juan Pablo Duarte hay variaciones ($p = .005$, Media $_{\text{centro 1}} = 1.701$, $DT = .330$; Media $_{\text{centro 2}} = 1.568$, $DT = .352$), como muestra la Figura 3.3.

Figura 3.2. Inestabilidad emocional en función del grado.

En ese mismo orden, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los centros regulares y de jornada extendida en inestabilidad emocional ($t_{529} = -2.093$, $p = .037$, $d = .182$), con una media de 1.602 en el caso de los regulares ($DT = .353$) y de 1.673 en el caso de los de jornada extendida ($DT = .327$). De igual forma, con relación a la práctica o no de un deporte, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativa ($t_{529} = 2.369$, $p = .018$, $d = .206$), siendo la media para los que practican un deporte de 1.670 ($DT = .335$) y de 1.596 ($DT = .310$) para quienes no.

Figura 3.3. Inestabilidad emocional en función del centro educativo.



Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas entre el nivel de estudio de los padres e inestabilidad emocional ($r_{xy} = -.003$, $p = .951$). Con respecto a las demás variables sociodemográficas como tipo de familia, pertenencia a una asociación juvenil, el trabajo remunerado y centro rural o urbano, tampoco se encontraron resultados estadísticamente significativos vinculados a la inestabilidad emocional (Tabla 3.31).

Tabla 3.31. Inestabilidad emocional en función de las demás variables sociodemográficas.

Variable	F / t	gl_{num}	gl_{dem}	p	η^2 / d
Tipo de familia	.233	2	528	.792	.001
Asociación juvenil	-1.536	-	528	.125	-.133
Trabajo remunerado	.220	-	113.842	.826	.019
Rural/urbano	-1.261	-	529	.208	-.109

3.3.5. Ideación suicida positiva y negativa

Los análisis llevados a cabo en base al grado de estudios los estudiantes no mostraron resultados estadísticamente significativos para la ideación suicida positiva y negativa ($F_{10,1054} = 1.466$, $p = .147$, $\eta^2 = .014$). Mientras, la edad de los estudiantes sí evidenció correlación estadísticamente significativa con las Ideaciones Suicidas Positivas ($r_{xy} = .112$, $p = .010$), pero en cambio no con las Negativas ($r_{xy} = -.029$, $p = .509$).

De igual modo, se encontraron diferencias significativas en función del sexo para las Ideaciones Suicidas ($F_{2,528} = 6.556$, $p = .002$, $\eta^2 = .024$), más específicamente para las Ideaciones Negativas ($F_{1,529} = 13.136$, $p = .000$, $\eta^2 = .024$) siendo la media de 0.353 para los hombres ($DT = .599$) y de 0.598 para las mujeres ($DT = .873$); mientras que no fueron significativas para las Positivas ($F_{1,529} = 1.076$, $p = .300$, $\eta^2 = .002$). Además, se comprobó la existencia de diferencias estadísticamente

significativas en función del centro ($F_{8,1052} = 3.372, p = .001, \eta^2 = .025$), específicamente para las Ideaciones Suicidas Positivas ($F_{4,526} = 3.202, p = .000, \eta^2 = .041$); mostrando las comparaciones *a posteriori*, diferencias entre los centros Juan Pablo Duarte y el Salomé Ureña ($p = .010, Media_{\text{centro } 2} = 2.881, DT = .666; Media_{\text{centro } 3} = 2.545, DT = .849$). Sin embargo, no fueron significativas para las Negativas ($F_{4,526} = 0.961, p = .428, \eta^2 = .007$).

Pero, por el contrario, sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas para el centro en función de si es rural o urbano ($F_{2,528} = 3.444, p = .033, \eta^2 = .013$), pero al verificar las ANOVAs de continuación no hallaron diferencias estadísticamente significativas ni para las Ideaciones Suicidas Positivas ($F_{1,529} = 2.275, p = .132, \eta^2 = .004$), ni para las Negativas ($F_{1,529} = 2.607, p = .107, \eta^2 = .005$).

De igual modo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la ideación suicida positiva y negativa en función de las variables modalidad, tipo de familia, pertenencia a asociación juvenil, práctica de algún deporte, trabajo remunerado (Tabla 3.32).

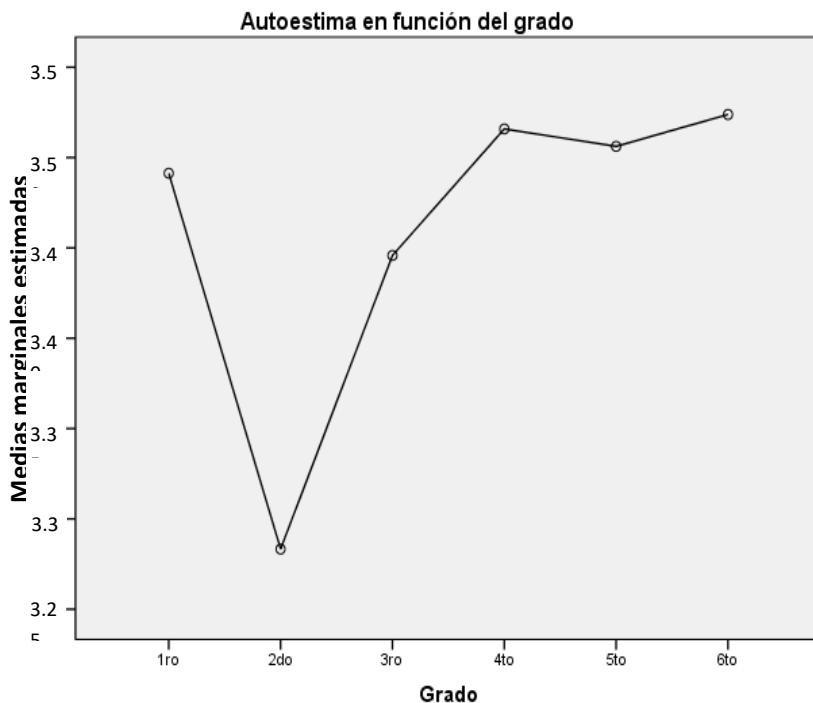
Tabla 3.32. Ideación suicida positiva y negativa en función de demás variables sociodemográficas.

Variable	<i>F</i>	<i>gl</i> _{num}	<i>gl</i> _{dem}	<i>p</i>	η^2
Modalidad	0.639	2	528	.528	.002
Tipo de familia	2.337	4	1056	.054	.009
Asociación juvenil	0.538	2	527	.584	.002
Practica deporte	0.206	2	528	.814	.001
Trabajo remunerado	1.242	2	517	.290	.005

3.3.6. Autoestima

En cuanto al nivel de autoestima, se encontraron diferencias con significación estadística relacionadas con el Grado ($F_{5, 525} = 2.451, p = .033, \eta^2 = .023$) entre segundo grado y sexto ($p = .046$; Media _{grado 2} = 3.283; $DT = .558$; Media _{grado 6} = 3.523; $DT = .354$) como muestra la Figura 3.4. Sin embargo, no se hallaron correlaciones significativas en función de la edad ($r_{xy} = .055, p = .202$) ni del nivel educativo de los padres ($r_{xy} = -.026, p = .589$).

Figura 3.4. Autoestima en función del grado.



Igualmente, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas relacionadas a la autoestima en función de las variables sexo, centro educativo, modalidad, tipo de familia, pertenencia a asociación juvenil, práctica de algún deporte, trabajo remunerado y centro rural o urbano (Tabla 3.33).

Tabla 3.33. Autoestima en función de demás variables sociodemográficas.

Variable	<i>F / t</i>	<i>gl_{num}</i>	<i>gl_{dem}</i>	<i>p</i>	η^2 / d
Centro educativo	1.189	4	526	.315	.009
Tipo de familia	1.573	2	528	.208	.006
Sexo	-1.060	-	529	.289	-.092
Modalidad	1.210	-	529	.227	.105
Asociación juvenil	1.856	-	143.215	.066	.310
Practica deporte	-.217	-	529	.829	.018
Trabajo remunerado	.391	-	518	.696	.034
Rural/urbano	-.158	-	529	.875	-.013

3.4. Correlaciones entre las distintas variables de estudio

En la Tabla 3.34 se pueden apreciar las correlaciones entre las distintas variables de estudio, mostrando que existen relaciones significativas entre la mayoría de ellas. La mayoría de los factores y dimensiones de la escala de acoso correlacionan significativamente con las demás variables de estudio, positivamente con agresividad física y verbal, inestabilidad emocional e ideaciones suicidas negativas, y negativamente con conducta prosocial, ideaciones suicidas positivas y autoestima. A excepción de coacción, restricción, intimidación y robos que no tienen ninguna relación con la autoestima, e intimidación que no correlaciona con inestabilidad emocional. La dimensión de acoso psicológico tiene una relación más significativa con la autoestima que la dimensión de acoso físico.

La agresividad física y verbal tiene relación significativamente positiva con inestabilidad emocional e Ideaciones Suicidas Negativas, e indirectamente proporcional (negativa) con conducta prosocial, ideaciones suicidas positivas y autoestima. La conducta prosocial correlaciona positivamente con las ideaciones suicidas positivas y autoestima, negativamente con inestabilidad emocional y no existe ninguna relación significativa con las ideaciones suicidas negativas. A su vez, inestabilidad emocional muestra una relación negativa con ideaciones suicidas positivas y autoestima, y positiva con las ideaciones suicidas negativas. Del mismo modo, las ideaciones suicidas positivas y negativas se relacionan negativamente entre sí; mientras que la dimensión positiva se relaciona en sentido positivo con autoestima y en sentido negativo la dimensión negativa.

Tabla 3.34. Correlaciones entre las distintas variables de estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Desprecio	1																
2. Coacción	.548**	1															
3. Restricción	.482**	.301**	1														
4. Agresiones	.769**	.589**	.369**	1													
5. Intimidación	.681**	.704**	.312**	.773**	1												
6. Exclusión	.755**	.636**	.462**	.707**	.726**	1											
7. Hostigamiento	.874**	.483**	.453**	.776**	.595**	.767**	1										
8. Robos	.521**	.583**	.274**	.656**	.490**	.609**	.563**	1									
9. Acoso físico	.745**	.712**	.363**	.923**	.840**	.775**	.738**	.849**	1								
10. Acoso psicológico	.906**	.693**	.683**	.787**	.726**	.885**	.892**	.615**	.809**	1							
11. Agresividad física	.159**	.235**	.096*	.184**	.150**	.175**	.174**	.157**	.188**	.200**	1						
12. Agresividad verbal	.188**	.235**	.126**	.214*	.147**	.182**	.231**	.183**	.210**	.233**	.772**	1					
13. Conducta prosocial	-.138**	-.102*	.141**	-.156**	-.146**	-.108*	-.112**	-.091*	-.147**	-.149**	-.234**	-.253**	1				
14. Inestabilidad emocional	.112**	.144**	.091*	.139**	.063	.111*	.161**	.139**	.134**	.151**	.673**	.615**	-.171*	1			
15. Ideaciones suicidas pos.	-.187**	-.142**	.132**	-.154**	-.157**	-.230**	-.176**	-.120**	-.163**	-.213**	-.165**	-.179**	.112*	-.130**	1		
16. Ideaciones suicidas neg.	.271**	.282**	.189**	.282**	.229**	.246**	.282**	.199**	.270**	.309**	.130**	.146**	-.06	.250**	-.287**	1	
17. Autoestima	-.089*	-.078	-.081	-.108*	-.085	-.102*	-.134**	-.067	-.098*	-.120**	-.126**	-.182**	.206*	-.171**	.290**	-.248**	1

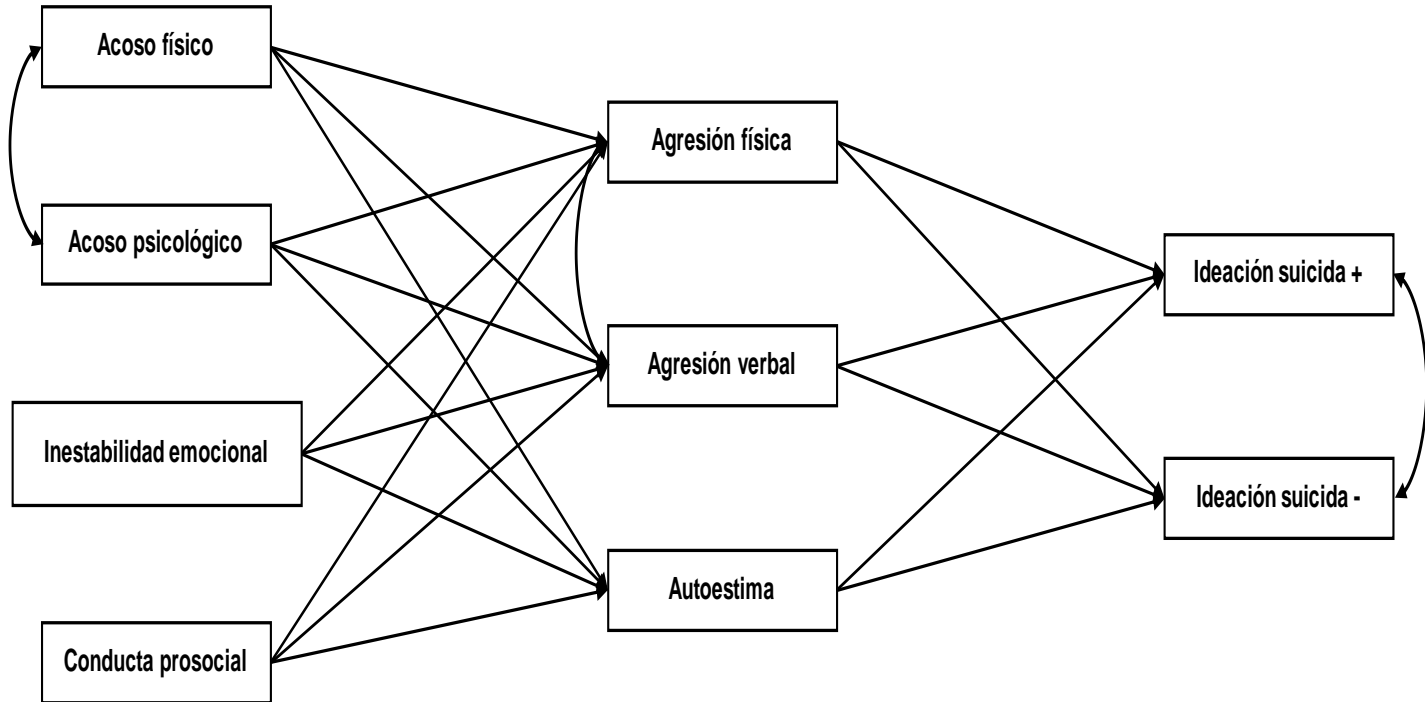
3.5. Un modelo estructural integrador

Finalmente, se ha planteado un modelo teórico completamente a priori, basado en resultados empíricos anteriores y en razonamientos teóricos para tratar de predecir las ideaciones suicidas, tanto positivas como negativas, en base a las variables más relevantes de la presente investigación. Este modelo teórico inicial se presenta en la Figura 3.5.

Como se puede ver en la Figura 3.5, las variables dependientes finales son las ideaciones suicidas. Se intentan predecir en base a una serie de variables personales como son la agresividad física y verbal, así como la autoestima de los estudiantes.

Sin embargo, estos predictores vienen, a su vez, explicados en el modelo teórico de la figura por otras variables. En primer lugar, la conducta prosocial del individuo, en segundo el haber sido en el pasado sometido a acoso bien de carácter físico o psicológico, y en tercer lugar la inestabilidad emocional. Por lo tanto, el modelo es un modelo de mediación, donde las dos medidas de agresividad y la autoestima se plantean como mediadoras.

Figura 3.5. Modelo teórico inicial de relaciones.

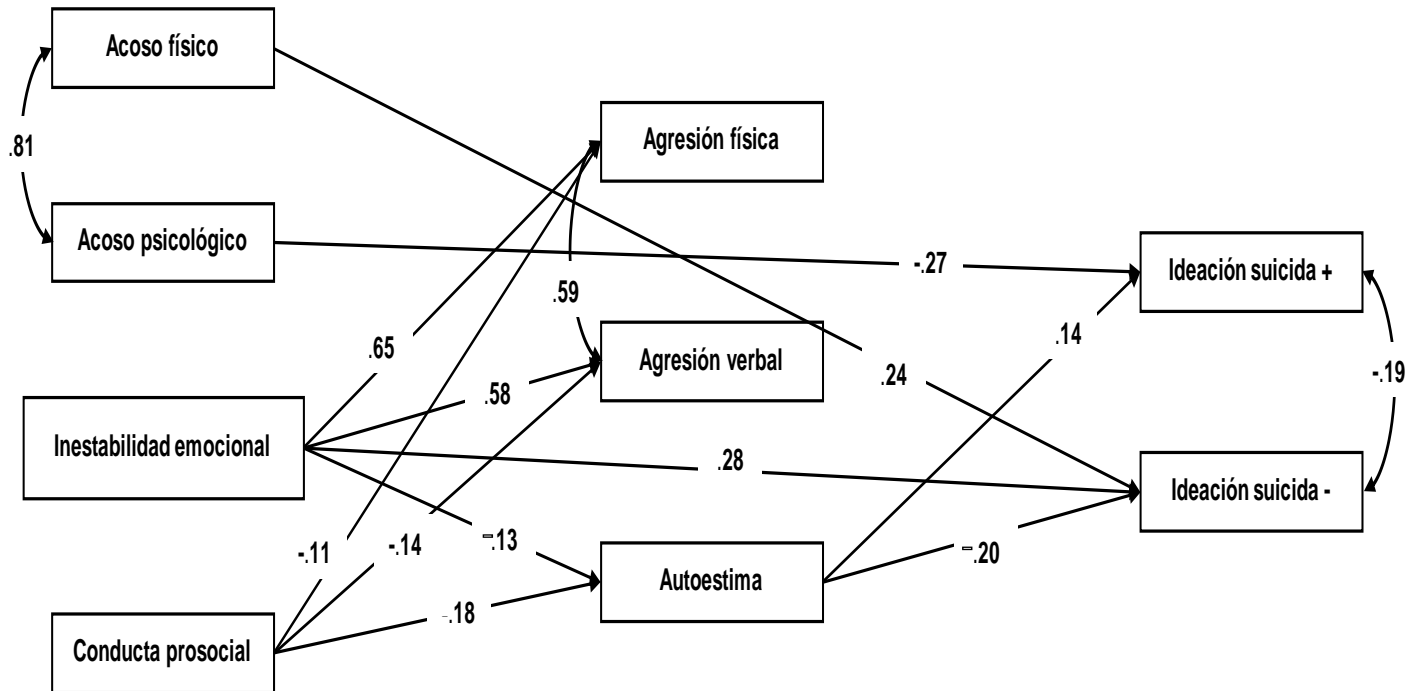


El ajuste del modelo a los datos no fue satisfactorio: $\chi^2(14) = 86.55$, $p < .001$, RMSEA = .099 [.079 - .119], CFI = .916, SRMR = .084. En vista que el ajuste no era plenamente satisfactorio se procedió a observar atentamente los índices de modificación, que son estadísticos que permiten saber qué relaciones de las que no se han colocado en el modelo son susceptibles de tener un peso importante. Al hacerlo se vio que existían relaciones directas del acoso físico sobre las ideaciones suicidas negativas, del acoso psicológico sobre las ideaciones suicidas positivas, y de la inestabilidad emocional sobre las ideaciones suicidas negativas. Estas relaciones añadidas se muestran en la Figura 3.6.

Se introdujeron estas modificaciones y este nuevo modelo (ver Figura 3.6) sí ajustó de forma muy adecuada a los datos: $\chi^2(11) = 33.15$, $p = .0005$, RMSEA = .062 [.038 - .086], CFI = .974, SRMR = .058.

Las soluciones estandarizadas de este modelo, que han resultado estadísticamente significativas, se ofrecen en la Figura 3.6. El modelo es capaz de predecir un 12.52% de las ideaciones suicidas positivas, y hasta un 15.3% de las ideaciones suicidas negativas.

Figura 3.6. Modelo final para explicar las ideaciones suicidas. Nota: solamente se muestran las relaciones que han resultado estadísticamente significativas ($p < .05$).



4. DISCUSIÓN

En este apartado se analizan y discuten los resultados más relevantes obtenidos en función de los objetivos e hipótesis de la investigación, contrastándolos con los principales hallazgos y evidencias presentados por la teoría y que han sido previamente analizados. Es decir, se comparan los hallazgos con otras investigaciones, identificando coincidencias y discrepancias, y argumentando las justificaciones que pudieran existir para estas diferencias; igualmente se abordan la aplicación e impacto de dicha evidencia.

Para fines de mayor organización y sistematización se irá desarrollando la discusión en el orden de los objetivos y resultados.

4.1. Descriptivos de las variables bajo estudio

El primer objetivo de esta investigación consistió en determinar la prevalencia de las distintas variables de estudio en la población evaluada. Con relación a la variable sobre si en el pasado ha sido sometido a acoso físico y psicológico las medias resultaron ser bajas, indicando que existen bajos niveles de acoso en general entre la población estudiada. Lo mismo sucede con los niveles de agresividad física y verbal que son igualmente bajos en función de lo expresado por la muestra; y los de inestabilidad emocional que, aunque poco más altos, no resultan significativos en cuanto a la prevalencia. Estos resultados no se corresponden con los hallazgos encontrados por otros estudios

realizados en escuelas de la República Dominicana (Espaillat, 2016; Parada *et al.*, 2017; Vargas *et al.*, 2014; Vergés y Guzmán, 2017), quienes señalan una alta prevalencia del acoso escolar, violencia y desajustes emocionales en los centros educativos. Es probable que esto obedezca a que dichos estudios se han realizado en regiones distintas a la de la presente investigación, razón por la cual no es posible generalizar estos resultados.

Por otro lado, se puede apreciar un alto nivel de conducta prosocial dentro de la población bajo estudio; es decir, que sobresalen las conductas orientadas a beneficiar a otras personas y ayudarlas de manera espontánea. Esto resulta congruente con la literatura en el sentido de que la conducta prosocial es incompatible con la conducta agresiva, considerándose polos opuestos de la conducta social y en ocasiones hasta inhibidora la primera de la segunda (Carlo *et al.*, 2010b). Esta mayor presencia de conducta prosocial en contraposición a la agresividad o conducta agresiva también va en la dirección de Gómez-Ortíz *et al.* (2017), quienes encontraron que las víctimas mostraron mayor conducta prosocial que los otros roles, como el de agresor o de víctima agresiva. Igualmente, la evidencia apoya una relación negativa de la conducta prosocial con la inestabilidad emocional (Caprara *et al.*, 2012; Duchesne *et al.*, 2010; Garaigordobil y García, 2006; Inglés *et al.*, 2013; Tur-Porcar *et al.*, 2018).

En cuanto a los resultados de la variable de autoestima, la media fue bastante alta revelando así que la mayoría de la población de estudio goza de una autoestima elevada. Los niveles reflejados en la escala son consistentes con las puntuaciones obtenidas en las demás variables.

Por último, en las medidas de ideaciones suicidas los niveles estuvieron dentro de los rangos aceptables. Las ideaciones suicidas positivas tuvieron niveles altos, mientras que las ideaciones suicidas negativas estuvieron entre los niveles más bajos. Esto apunta a que la mayoría de los estudiantes poseen pensamientos e ideas de protección frente al intento suicida, al igual que tienen pocos pensamientos e ideas de riesgo frente al intento suicida. Lo anterior se corresponde con lo planteado por la ONE (2017) de que la tasa de suicidios en la provincia de La Romana ronda el 2% del total nacional, estando por debajo de la media. Aunque esto no explica completamente el nivel de las puntuaciones obtenidas ni evidencia una exploración exhaustiva de los factores asociados a la ideación suicida, sí es importante tenerlo en cuenta debido a que la ideación suicida es la antecedente a la conducta suicida (Sánchez-Sosa *et al.*, 2010).

Visto de forma general, las medidas obtenidas en las diferentes escalas aplicadas en la investigación son consistentes, no solo con la teoría presentada en este trabajo, sino también con los resultados obtenidos en cuanto a las relaciones entre las

distintas variables y el efecto predictor de algunas de ellas. Sin embargo, dichas relaciones serán analizadas más adelante. Aunque más allá de la confirmación de la teoría, estos hallazgos muestran que la población objeto de estudio muestra niveles bajos de las variables de riesgo de la ideación suicida y altos niveles en los factores protectores estudiados en esta investigación. Esto resulta muy importante en el sentido de que parece validar que la manera más efectiva de prevenir los factores de riesgo de la ideación suicida es trabajando con estrategias y programas de prevención que se enfoque en promover y fortalecer características psicológicas individuales como la autoestima y la conducta prosocial (Caprara *et al.*, 2015).

4.2. Validación de los cuestionarios del estudio

El segundo objetivo de esta investigación tenía como intención validar los instrumentos de medida utilizados en el presente estudio en el contexto de la población de la República Dominicana. Para tales propósitos se valoraron dos de las propiedades psicométricas básicas de las escalas empleadas: su estructura factorial (validez factorial) y su fiabilidad. Para la validez factorial se hizo un Análisis Factorial Confirmatorio mediante el programa Mplus 8.1. A continuación se analizarán y discutirán los resultados obtenidos del proceso de validación de los instrumentos escala por escala así como fueron presentados en los resultados.

Escala de Inestabilidad Emocional. Primeramente se validó la versión española de la Escala de Inestabilidad Emocional (Del Barrio *et al.*, 2001). La misma describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. (Samper, Mestre y Malonda, 2015).

De forma general los datos indican que la escala tiene una buena estructura factorial y una fiabilidad apropiada. La validez factorial fue medida mediante un Análisis Factorial Confirmatorio de un único factor, de la misma manera que se ha determinado en diferentes países e idiomas (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio *et al.*, 2001). El ajuste para la estructura unifactorial resultó muy bueno para la medida, reafirmando una única dimensión de los catorce ítems del instrumento. Las saturaciones factoriales en la escala estuvieron entre .38 y .71, en coherencia con las cargas halladas por los autores de la escala, en un rango de .25 a .67 (Pastorelli *et al.*, 1997), aun tomando en cuenta que los mismos emplearon Análisis de Componentes Principales. Lo que revelan estos hallazgos es de suma relevancia pues evidencia que la estructura factorial de este instrumento es válida, pudiéndose replicar en distintas muestras, sin importar las diferencias del contexto o la lengua. Del mismo modo, resultados similares se obtuvieron en la

muestra de habla española (Del Barrio *et al.*, 2001), y en este momento, en el contexto dominicano.

Respecto a la consistencia interna de la escala, los datos muestran unos niveles satisfactorios. El alfa de Cronbach fue de .81, similares a los obtenidos por (Caprara y Pastorelli, 1993; Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994) pero un poco por debajo de los obtenidos por otros autores (Samper *et al.*, 2014). Sin embargo, otros resultados de la muestra española han estado por debajo (Del Barrio *et al.*, 2001; Mestre *et al.*, 2002; Tur-Porcar, 2003). Visto de forma general, la consistencia interna de la escala validada en este estudio es comparativamente más alta que la adaptación al contexto español y mantiene valores similares, y en ocasiones más altos, que los estudios de los autores de la escala (Caprara y Pastorelli, 1993).

Cuestionario de Conducta Prosocial. En segundo lugar, se validó la versión española del Cuestionario de Conducta Prosocial (Del Barrio *et al.*, 2001) en la población de estudiantes. En dicho cuestionario los ítems van dirigidos a describir conductas altruistas, de confianza y de conformidad.

Se calculó un Análisis Factorial Confirmatorio de un único factor para valorar la validez factorial del cuestionario. Esta estructura de un único factor es la confirmada y encontrada en los análisis de los autores originales de la escala (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio *et al.*, 2001). Los índices de las

saturaciones, vistos de forma general, manifiestan un ajuste satisfactorio de los datos, corroborando de esta manera la unidimensionalidad de los diez ítems del cuestionario. Los resultados de las saturaciones factoriales son muy parecidos a los hallados en validaciones previas utilizando el método de análisis de componentes principales, con valores de .17 a .71 (Pastorelli *et al.*, 1997), y valores entre .33 y .67 en una validación más reciente en el contexto argentino utilizando Análisis Factorial Confirmatorio (Rodríguez *et al.*, 2017). En este estudio las cargas factoriales fueron desde .30 a .61; solo en los ítems 9 y 13 las saturaciones estuvieron relativamente bajas, pero se decidió dejar la escala con su estructura original, puesto que se eliminaron ambos ítems para ver si se lograba un modelo de mejor ajuste pero la variación fue nula.

En cuanto a la fiabilidad de la escala los resultados estuvieron por debajo de la puntuación de corte de α de .70 planteada por Nunnally (1987) como aceptable en un factor, siendo en este caso de $\alpha = .67$. El índice de fiabilidad del cuestionario en los estudios originales sobre muestra italiana, y obtenida por medio del alpha de Cronbach, se sitúa por encima del .80 para los autoinformes (Caprara y Pastorelli, 1993; Pastorelli *et al.*, 1997); sin embargo, resultados similares a este estudio se han obtenido en otras investigaciones con muestra española oscilando entre α .60 y .69 (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011; Mestre *et al.*, 2001; Mestre *et al.*, 2002; Tur-

Porcar, 2003). Es por esta razón que se ha optado por mantener la estructura factorial de este cuestionario teniendo en cuenta las ponderaciones de Ford, MacCallum y Tayt (1986), quienes indican que la cantidad comparativamente reducida de ítems en esta escala repercute en que no haya una medida elevada de alfa. Además, como ya se señaló, esta puntuación es parecida a las halladas en varios estudios con muestra española.

Escala de Agresividad Física y Verbal. En tercer lugar, se validó la versión española de la Escala de Agresividad Física y Verbal (Del Barrio *et al.*, 2001) en la muestra de estudiantes dominicanos. El propósito de este instrumento es revelar la conducta del niño orientada a causar daño a los otros, sea física o verbalmente como, por ejemplo “*Pego patadas y puñetazos*” o “*Hablo mal de mis compañeros/as*”.

Se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio de dos factores para valorar la validez factorial de la escala obteniendo muy buenos índices de ajuste. Esta estructura de dos factores fue propuesta y confirmada por los autores originales de la escala en análisis realizados de forma posterior, donde sostienen que una versión de dos factores proporciona un mejor ajuste (Di Giunta *et al.*, 2010); también hay estudios realizados con muestra española que han validado el uso de dos factores (Gordillo, Del Barrio y Carrasco, 2018; Melchor *et al.*, 2011; Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2013). Las cargas factoriales para cada factor muestran un ajuste muy bueno de las medidas, confirmando así

la bidimensionalidad de los quince ítems de la escala. Los resultados de las saturaciones factoriales son superiores a los hallados en investigaciones previas usando el método de análisis de componentes principales, con valores de .21 a .72 (Pastorelli *et al.*, 1997). En la presente investigación el peso factorial de los ítems estuvo entre .53 y .92, confirmando así la validez de la escala de dos factores en el contexto de estudiantes dominicanos.

Respecto a la fiabilidad de la escala, los datos muestran que las medidas poseen una buena consistencia, ya que para la agresividad física el α fue de .84 y para la agresividad verbal fue de α .80. El índice de fiabilidad de la escala en los estudios originales sobre distintas muestras se ubica entre .75 y .87 para los autoinformes en la escala global (Caprara y Pastorelli, 1993, 1997; Di Giunta *et al.*, 2010). No obstante, los hallazgos obtenidos en otras investigaciones con muestra española oscilan entre α .73 y .86 para la agresividad física, y entre α .74 y .80 para la agresividad verbal (Gordillo *et al.*, 2018; Melchor *et al.*, 2011; Rodríguez *et al.*, 2013). Visto comparativamente, la consistencia interna de la escala de agresividad física y verbal validada en el presente estudio, con muestra de estudiantes dominicanos, presenta una fiabilidad muy similar que la de la adaptación al contexto español, evidenciando así que es una escala confiable para administrar en el contexto dominicano.

Escala de Ideación Suicida Positiva y Negativa (PANSI).

En cuarto lugar, se validó la versión colombiana de la PANSI (Villalobos-Galvis, 2009b) de la original creada por Osman *et al.* (1998). Esta escala mide la ideación suicida positiva (factores protectores) y la ideación suicida negativa (factores de riesgo) de una persona durante las últimas dos semanas antes del pase de la prueba.

Un Análisis Factorial Confirmatorio para dos factores fue puesto a prueba para confirmar la validez factorial de la escala logrando muy buenos índices de ajuste. La estructura bifactorial fue propuesta y validada por los autores originales de la escala en análisis realizados en dos estudios independientes, uno donde se estimaron los dos factores y otro donde fueron validados (Osman *et al.*, 1998). Los análisis factoriales confirmatorios que se han probado sobre la escala confirmaron la validez factorial de la prueba, así como su estructura bidimensional, en diferentes grupos étnicos (Muehlenkamp *et al.*, 2005); estudiantes de secundaria (Osman *et al.*, 2003) y pacientes internos adolescentes (Osman *et al.*, 2002). Las saturaciones factoriales para cada dimensión de la escala revelan un ajuste muy bueno de las puntuaciones, ratificando así la estructura bifactorial de los catorce ítems de la prueba.

Los datos de las saturaciones factoriales son similares, y en ocasiones mayores, a los hallados en los estudios originales con muestra anglosajona, con valores de .49 a .80 para las

ideaciones positivas y de .57 a .89 para ideaciones negativas (Osman *et al.*, 1998; Osman *et al.*, 2003). La adaptación al contexto colombiano refleja puntuaciones parecidas, con cargas factoriales entre .54 y .84 para las ideaciones positivas y entre .66 y .88 para las ideaciones negativas; siendo que en el presente estudio el peso factorial de los ítems estuvo entre .32 y .90 para las ideaciones positivas y entre .64 y .95 para las ideaciones negativas, confirma de este modo la validez de la escala con ambos factores para su aplicación en el contexto dominicano con distintas muestras.

En lo concerniente a la consistencia interna de la prueba, los resultados indican que las medidas tienen una buena fiabilidad, pues para las ideaciones positivas α fue de .70 y para las ideaciones suicidas negativas fue de α .89. El índice de fiabilidad de la escala en los estudios originales sobre distintas muestras se ubica entre .82 para las ideaciones positivas y .94 para las ideaciones suicidas negativas (Osman *et al.*, 1998; Osman *et al.*, 2003). En la adaptación a la población colombiana hecha por Villalobos-Galvis (2009b) las puntuaciones resultaron similares, con α .83 para las ideaciones positivas y α .93 para las ideaciones negativas; además, la puntuación global de la prueba en ese estudio coincidió con la de este, siendo $\alpha = .89$. En definitiva, estos resultados muestran que para la población dominicana el factor de ideaciones negativas presenta una muy buena consistencia interna, mientras que para el factor de

ideaciones positivas la consistencia interna es satisfactoria pues alcanza el punto de corte de .70.

Escala de Autoestima de Rosenberg. En quinto lugar, se validó la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). Esta escala evalúa la autoestima en una única dimensión y aporta un índice general de autoestima.

En relación a esta escala es necesario aclarar que se convirtió el orden de respuesta para que 1 fuese “muy en desacuerdo y 4 “muy de acuerdo”, ya que el orden viene en sentido inverso. También, para el propósito de este estudio solo se utilizó la mitad positiva de la escala ya que, como muestran los trabajos de Tomás y Oliver (1999) y Tomás *et al.* (2013), los ítems redactados en negativo suelen tener un efecto de método que produce sesgo en los resultados, razón por la cual un modelo de un solo factor redactado en positivo tiende a tener un mejor funcionamiento y fiabilidad. En base a la anterior explicación se sometió un Análisis Factorial Confirmatorio de un único factor para esta parte de la escala resultando en un ajuste satisfactorio de la misma, con un CFI mayor que .95 pero con un RMSEA por encima del punto de corte de .08. Sin embargo, esto era lo esperado pues esta medida no suele funcionar bien cuando se emplean pocos ítems (Ford *et al.*, 1986).

Del mismo modo, estudios realizados en el contexto latinoamericano han cuestionado la unidimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) y han hallado mejor ajuste al evaluar dos factores. Por ejemplo, Cogollo, Campos-Arias y Herazo (2015) por medio de un Análisis Factorial Exploratorio encontraron dos factores para la prueba, pero con muy poca interrelación entre ellos, más bien comportándose como dos pruebas distintas. La carga factorial para el factor de los ítems positivos estuvo entre .57 y .65, y una consistencia interna Kuder-Richardson de .76. Resultados similares encontraron Ceballos-Ospinos *et al.* (2017) en una muestra de estudiantes universitarios, donde se estimaron dos factores con igual nivel de poca correlación. Las saturaciones factoriales para el factor de los ítems positivos estuvieron entre .53 y .73. Las cargas factoriales del factor calculado en el presente estudio se encuentran entre .46 y .77, por lo que se entiende, juntamente con lo anteriormente explicado, que la escala presenta un buen ajuste.

Respecto a la consistencia interna, la misma resulta satisfactoria ya que fue de α .70, encontrándose en el punto de corte. Sin embargo, en otros estudios con adolescentes colombianos en los que se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), los autores encontraron la consistencia interna por debajo de este punto de corte, un coeficiente menor a .70 (Aguirre-Flórez *et al.*, 2015; Carvajal y Caro, 2011; Cogollo

y Gómez-Bustamante, 2012; Morales, Montenegro, Pulido, Herazo y Campo-Arias, 2011; Rueda-Jaimes, Rangel-Martínez-Villalba, Camacho y Duarte-Pineda, 2011).

Autotest Cisneros de Acoso Escolar. Finalmente, se validó el Autotest Cisneros de Acoso Escolar elaborado por Piñuel y Oñate (2005). El test evalúa las principales conductas de acoso o maltrato entre pares de las que el sujeto informa haber sido objeto en el pasado.

Para validar la estructura factorial de esta escala se puso a prueba un Análisis Factorial Confirmatorio de dos factores, ya que de acuerdo con los autores e investigaciones posteriores la estructura de ocho factores es consistente y a su vez están agrupados en dos supra factores o dimensiones: acoso psicológico y acoso físico. Se obtuvieron como resultado muy buenos índices de ajuste, con un CFI de .95 y un RMSEA menor de .05. En un estudio llevado a cabo en el contexto mexicano los autores encontraron cargas factoriales de la prueba que estuvieron entre .44 y .73, a pesar de que en la validación redujeron una cuarta parte de los ítems (Córdoba, Velázquez y Silva, 2015). El peso factorial de los ítems con respecto a esta prueba estuvieron entre .18 (solo el ítem 1) y .85, estando la gran mayoría de los ítems por encima de .50, lo cual muestra un buen ajuste para la validación de una estructura bidimensional.

La consistencia interna de ambos factores resultó ser buena, siendo $\alpha = .90$ para la dimensión de acoso psicológico y de $\alpha = .86$ para la dimensión de acoso físico. La fiabilidad de la validación en el contexto mexicano fue de $\alpha = .93$ y otra validación en el contexto colombiano (Aguirre-Flórez *et al.*, 2015) fue de $\alpha = .85$, por lo que se considera que la consistencia bifactorial de la escala validada en el contexto dominicano resultó ser más que satisfactoria.

4.3. Sociodemográficos en función de las variables de estudio

En este apartado se procede a analizar los principales resultados de los sociodemográficos contemplados en la investigación en función de las distintas variables de estudio. Se irán detallando siguiendo el mismo orden en que aparecen en los resultados.

Con relación al grado, de la única de las 8 escalas del autotest de acoso escolar para la que se encontraron diferencias significativas en función del grado fue la escala de exclusión, específicamente en el primer grado hubo mayor manifestación de situaciones de exclusión que en el sexto grado. Esta situación coincide con los hallazgos de la literatura en relación a que los primeros grados son más vulnerables al estar expuestos a estas

variables psicológicas (Albaladejo y Caruana, 2014; Estévez, 2005; Pailing *et al.*, 2014; Wilson *et al.*, 2013). De igual modo, la menor experiencia de exclusión en los últimos cursos puede estar relacionada con una consolidación del estatus y prestigio social frente a los de cursos más bajos. Sin embargo, en cuanto al grado, no se encontraron diferencias respecto a la agresividad física y verbal.

Respecto al grado y la conducta prosocial se observa que existen diferencias en cuanto a que los estudiantes de primero de secundaria muestran mayor nivel de conducta prosocial que los estudiantes de segundo y tercero. Lo mismo sucede con la inestabilidad emocional pero en sentido inverso, los estudiantes de primer grado muestran menos inestabilidad emocional que los estudiantes de quinto y sexto curso. Aunque se reservará una explicación complementaria al abordar la variable de la edad, se puede, sin embargo, adelantar la explicación de estos datos en función de que el primer grado es el inicio del nivel secundario, convirtiéndose así en el curso de transición entre primaria y secundaria (Polo del Río *et al.*, 2015); y esta mayor prosocialidad y menor inestabilidad que proviene de cursos anteriores (Shaffer, 2002) va disminuyendo paulatinamente, en el caso de la primera, y aumentando en el caso de la segunda, según se va adentrando a la escolaridad secundaria (Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007; Inglés *et al.*, 2008). Sin embargo, esto contradice lo encontrado en otras investigaciones

respecto a que los primeros grados son más conflictivos (Albaladejo y Caruana, 2014; Estévez, 2005; Pailing *et al.*, 2014; Wilson *et al.*, 2013); y en cuanto a que los primeros años de la adolescencia pueden estar marcados por un claro desequilibrio e inestabilidad en las emociones, producto de los cambios físicos, sociales y psicológicos que ocurren durante esta época (Mamani *et al.*, 2018). Esto plantea el desafío de identificar aquellas variables evolutivas y contextuales que actúan aumentando los factores de riesgo y disminuyendo los factores protectores, para actuar de forma temprana en la prevención de variables como el acoso y el suicidio, ya que es durante la adolescencia cuando las oportunidades para la conducta prosocial se expanden (Wang *et al.*, 2016).

En cuanto a la autoestima, aunque las diferencias significativas se encuentran en el segundo grado respecto al sexto grado, si se observa la Figura 3.4 se puede apreciar que del primer curso al segundo hay una disminución pronunciada de los niveles de autoestima, para luego ir en aumento hasta sexto grado. Ciertamente, este es un aspecto donde dar una explicación sería apresurado, pues hay estudios como el de Pastor, García y Balaguer (2003) que no han encontrado ninguna diferencia en autoestima en función del curso en que se encuentren los estudiantes; razón por lo que sería un aspecto que necesitaría seguirse confirmando.

Por otro lado, no hubo ninguna relación en cuanto al acoso o victimización y la edad de los estudiantes. Como ya se ha mencionado, hay ciertos autores que señalan el primer ciclo de la adolescencia temprana como el más conflictivo en comparación con edades posteriores (Albaladejo y Caruana, 2014; Estévez, 2005; Pailing *et al.*, 2014; Wilson *et al.*, 2013); y otros hablan de una tendencia creciente en el número de acosados/as conforme a la edad del estudiantado hasta llegar a los 16 años, período en que empieza a disminuir (Grunauer-Andrade *et al.*, 2009; Mulenga *et al.*, 2017; Serrano, 2013). Sin embargo, en este estudio no se encuentra evidencia de que esto suceda así, es probable que sea una característica de la muestra o que otras variables estén incidiendo, por lo cual se requeriría investigaciones posteriores.

Un caso distinto sucede con la agresividad física y la inestabilidad emocional para las cuales se encontró una relación positiva en función de la edad, es decir, estas dos variables van aumentando conforme a la edad de los estudiantes. Estos son otros resultados que van en dirección opuesta a lo que plantean hallazgos en otras investigaciones. Por ejemplo, ciertos autores afirman que al inicio de la adolescencia se observa un aumento de la agresividad en relación a la niñez, mientras que en la adolescencia media y tardía se aprecia una propensión a decrecer (Björkqvist, 1994; Cleverley, Szatmari, Vaillancourt, Boyle y Lipman, 2012; Di Giunta *et al.*, 2010; Grunauer-

Andrade *et al.*, 2009; Serrano, 2013). De igual forma Sánchez y Fernández (2007), en un estudio de agresividad y adolescencia en diferentes ciclos educativos, afirman que los resultados indican que a medida que avanza la edad tienden a disminuir las conductas agresivas. Lo mismo sucede con las investigaciones respecto a la inestabilidad emocional, donde la literatura dice que esta tiende a disminuir a lo largo de la adolescencia tanto en chicos como en chicas (Lehmann *et al.*, 2013; Marsh *et al.*, 2013; Vecchione *et al.* 2012; Wortman *et al.*, 2012).

A pesar de que los hallazgos plantean un escenario distinto respecto a la agresividad física y la inestabilidad emocional, no obstante, el hecho de que ambas se presenten con esta propensión al aumento, es una muestra clara de la fuerte relación que existe entre estas variables y que está ampliamente respaldado por la literatura (Carlo *et al.*, 2010b; Mestre *et al.*, 2012).

En otro sentido, no se encontró relación con la edad para la conducta prosocial a pesar de que otros estudios en la literatura afirman que sí hay una relación positiva. Expresado de manera más amplia, se encuentran efectos positivos significativos de la edad, siendo que los datos confirman la conclusión de que cuanto mayor es un niño, mayor es la probabilidad de que en general realice conductas prosociales (Eisenberg *et al.*, 1998; Shaffer, 2002). La conducta prosocial se transforma en respectivamente estable durante el final de la

infancia y la adolescencia temprana. En la adolescencia media tiende a declinar, para incrementarse en la adolescencia tardía (Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007; Inglés *et al.*, 2008). Este resultado de la conducta prosocial respecto a la edad es coherente con los resultados de la agresividad y la inestabilidad emocional en función de la edad en esta misma población, ya que como muestra la literatura la conducta prosocial y la agresión se asocian negativamente de forma bidireccional (Padilla-Walker *et al.*, 2018) y existe una relación negativa de la conducta prosocial con la inestabilidad y descontrol emocional (Caprara *et al.*, 2012; Duchesne *et al.*, 2010; Garaigordobil y García, 2006; Inglés *et al.*, 2013; Tur-Porcar *et al.*, 2018). Estos datos parecen indicar que mientras la agresividad y la inestabilidad emocional son variables que pueden seguir una tendencia natural a aumentar en función del contexto y el desarrollo evolutivo; en cambio, la conducta prosocial es una variable “maleable” que necesita ser cultivada por medio de adecuadas acciones educativas (Carlo *et al.*, 1999; Eisenberg *et al.*, 2006). Esto resalta la importancia de diseñar e implementar programas que fomenten la conducta prosocial en el ámbito escolar a temprana edad.

Al considerar las ideaciones suicidas positivas y negativas y su relación con la edad, se aprecia que las ideaciones positivas se relacionan con la edad en el sentido de que aumentan al aumentar la misma; sin embargo, con las ideaciones negativas

no hay ninguna relación en función de la edad. Nuevamente esto es contrario a lo hallado por Fergusson y colaboradores quienes encontraron en su estudio un aumento progresivo de la frecuencia de ideación suicida, desde los 15 años a los 21 años (Fergusson, Woodward y Horwood, 2000). Sin embargo, en este estudio, siendo que las ideaciones positivas son un factor protector, sería importante, al igual que con las variables de riesgo asociadas con la edad, determinar los aspectos contextuales y evolutivos que inciden en dicha relación, con el propósito de articular programas de prevención.

En lo relacionado al sexo, se encontró un mayor reporte de hombres de haber experimentado intimidación respecto de las mujeres. Esta diferencia podría estar explicada por el hecho de que el factor de intimidación-amenazas pertenece a la dimensión de acoso físico de la escala y, de acuerdo a las investigaciones, los hombres suelen estar más involucrados en la agresividad física que las mujeres (Card *et al.*, 2008; Olweus, 1998; Rosen *et al.*, 2017). Por esta razón, más varones se sienten intimidados o amenazados por otros varones, ya que este no suele ser un comportamiento habitual de las niñas, sobre todo hacia otros niños. Lo mismo sucede en relación a la agresividad física, los resultados confirman los hallazgos de la literatura en el sentido de que la agresividad física es más frecuente en los hombres (Card *et al.*, 2008; Olweus, 1998; Rosen *et al.*, 2017). Sin embargo, un hallazgo importante que coincide con lo encontrado

por Díaz-Aguado *et al.* (2013) y Olweus (2009) indica que no se dan diferencias por sexo en la agresividad verbal, contrario a algunos estudios que la relacionan más con las mujeres y señalan que tienden a puntuar más alto (Del Barrio *et al.*, 2007; López *et al.*, 2010; Rosen y Rubin, 2016). Esta apreciación al parecer obedece a un efecto de halo de asociar más a las chicas con la agresión verbal al observarse en ellas una menor incidencia de la agresión física.

Se encontraron también diferencias significativas respecto a la conducta prosocial en función del sexo, siendo las chicas más prosociales que los chicos, lo cual coincide con lo hallado en la revisión bibliográfica (Caba y López, 2013; Inglés *et al.*, 2013). Esto parece indicar que las chicas se muestran más orientadas a ayudar y cooperar en general y ante situaciones de victimización, en particular. Otro aspecto vinculado al sexo es el hecho de que las chicas mostraron una puntuación media más alta en relación con la ideación suicida, lo que igualmente confirma lo planteado por distintas investigaciones (Gini, Marino, Pozzoli, y Holt, 2018; Loinaz *et al.*, 2011; Sampasa-Kanyinga, Dupuis, y Ray, 2017), dejando claro que las chicas son más vulnerables ante las consecuencias de la victimización, siendo más proclives a las ideas de suicidio (Baiden *et al.*, 2019; Bračić, Roškar, Kocjan y Klanšček, 2019; Itani, Fischer y Kraemer, 2018; Mark, Varnik y Sisask, 2019).

Estos hallazgos apuntan a que es preciso asumir un enfoque basado en el género que tome en consideración las diferencias que existen al momento de diseñar políticas de prevención del acoso. No se puede concebir una estrategia o abordaje que no tomen en cuenta las evidentes diferencias que existen entre niños y niñas en algunas de las variables estudiadas. El no prestar atención a estos datos podría llevar a una doble victimización o a una mayor exposición al riesgo, siendo que las acciones asumidas tendrían una gran posibilidad de no lograr el resultado deseado.

En lo que tiene que ver con los centros educativos en función de las variables de acoso se pudo apreciar que existen diferencias en algunas de ellas en el centro Milagros Núñez en relación con algunos de los otros centros. Más específicamente, en el centro Milagros Núñez se reportan mayores niveles de desprecio, intimidación y exclusión que en algunos de los demás centros, y mayor acoso físico que una de las escuelas. Esta es una diferencia que pudiera deberse al contexto específico de este centro pues no se puede atribuir a alguna característica específica de la composición de los centros, como ser de jornada extendida o media jornada, o rural o urbana, cantidad de estudiantes (esta es la que menos tiene), etc., ya que la evidencia señala que no existe ninguna relación con esas variables escolares (Álvarez, 2014; Olweus, 1994; Smith, 2000); lo cual

explica, de igual forma, que no se haya encontrado ninguna diferencia de estas variables con los factores de acoso escolar.

Lo mismo sucede con la agresividad verbal e inestabilidad emocional, de las cuales existe una presencia más significativa en el centro Miguel Infante en relación con el centro Juan Pablo Duarte; y mayor presencia de agresividad verbal en el centro Miguel Infante respecto al centro Milagros Núñez. Igualmente, existe una mayor presencia de ideaciones positivas en el centro Juan Pablo Duarte en relación al centro Salomé Ureña. En este sentido, sería importante analizar con mayor profundidad qué variables personales, familiares o sociales puedan estar incidiendo en esta diferenciación (Avilés, 2002; Enríquez y Garzón, 2015; Estévez, 2005; López, Domínguez y Álvarez, 2010; Rosen *et al.*, 2017; Serrano, 2013); sin embargo, el hecho objetivo por sí mismo representa un motivo de preocupación que debe ser atendido.

Otro hallazgo muy interesante en relación al tipo de centro es que se encontró una diferencia significativa en cuanto a las medias de inestabilidad emocional de los centros de jornada extendida respecto de los centros regulares o de media jornada; más específicamente, estos últimos muestran menos inestabilidad emocional que los primeros, aunque cabe destacar que el tamaño del efecto es bajo. Es difícil llegar a una explicación de esta diferencia, pero una posible interpretación sería que el hecho de que los estudiantes pasen mayor tiempo en

la escuela, 8 horas los centros de jornada extendida frente a 4 horas de los centros regulares. Esto podría estar contribuyendo a generar más situaciones de intranquilidad, inestabilidad y mal humor. Pero esta es simplemente una conclusión que necesita ser corroborada por otros estudios en los que se tomen en cuenta otros criterios y variables que pudiesen estar incidiendo.

Por otro lado, no se encontró relación con el nivel socioeconómico y la victimización, coincidiendo esto con otros trabajos que no han encontrado relaciones entre el NSE y ser víctima de acoso (Garaigordobil *et al.*, 2015; García, Pérez y Nebot, 2010; Magklara *et al.*, 2012). De igual manera, no hubo relación del nivel de estudio de los padres con el nivel de victimización en los estudiantes, resultados que van en la dirección de los hallazgos de Piñero *et al.* (2013), quienes tampoco encontraron ninguna relación. Sin embargo, respecto al tipo de familia o con quiénes viven los estudiantes tampoco hubo relación con la experiencia de victimización, siendo esto contrario a lo que presentan las diversas investigaciones (Hong y Espelage, 2012; Prodócimo, Cerezo, y Areense, 2014). Es probable que esto obedezca a características específicas de la población, pero evitando apresurarse sería necesario llevar a cabo investigaciones más amplias profundizando en este sentido.

Un hallazgo muy significativo es el que da cuenta de que aquellos estudiantes que pertenecen a alguna asociación juvenil

muestran menor nivel de agresividad verbal y, por otro lado, mayor nivel de conducta prosocial que aquellos estudiantes que no pertenecen a ninguna asociación. Esto demuestra el impacto en el área social e interpersonal por el aspecto relacional que implica la participación y activismo juvenil, que representa una vía de socialización esencial, en la que la relación e interacción con otros pares con gustos e intereses afines supone un escenario clave para el desarrollo de la empatía y conducta prosocial y la evitación o disminución de conductas agresivas y conflictivas entre los jóvenes (Luengo-Kanacri *et al.*, 2014). Este es un aspecto muy importante a tomar en cuenta para el diseño de programas y políticas encaminados a la prevención y la reducción de la agresividad, la participación y desarrollo juvenil por medio de asociaciones y grupos que sirvan como espacios de socialización y ejercicio de la conducta prosocial.

Un hallazgo algo contradictorio es el que muestra que los jóvenes que practican algún deporte presentaron mayores niveles de inestabilidad emocional que los que no practican alguno, aunque cabe destacar que el tamaño del efecto es bajo. Algunos estudios señalan que la práctica de un deporte ayuda a reducir los comportamientos violentos y conductas disruptivas al actuar como un factor protector (Baiden *et al.*, 2019; Gimeno *et al.*, 2011; Cetina y Moreno 2015). Sin embargo, otros estudios señalan que el deporte podría terminar transmitiendo antivalores, identificando aspectos agresivos y perjudiciales,

obedeciendo al contexto, lo que puede resultar en escenarios de mayor presencia de agresividad y acoso escolar (Alvariñas, *et al.*, 2009; Jiménez, 2007). Esto pudiera ser lo que estuviera aconteciendo en este caso, sin embargo, es necesario mayor confirmación, pues pudieran haber otras variables incidiendo.

4.4. Correlaciones entre las variables de estudiadas

En este apartado se procede a analizar, como parte también de los objetivos, las relaciones entre las distintas variables objeto de investigación.

Lo primero a destacar es la correlación positiva y significativa entre sí de los ocho factores del Autotest Cisneros de Acoso Escolar, lo que da muestra de la validez factorial de su estructura (Aguirre-Flórez *et al.*, 2015; Córdoba *et al.*, 2015; Piñuel y Oñate, 2005). La mayoría de los factores y dimensiones de la escala de acoso correlacionan significativamente con las demás variables de estudio, positivamente con agresividad física y verbal, inestabilidad emocional e ideaciones suicidas negativas, y negativamente con conducta prosocial, ideaciones suicidas positivas y autoestima. Esto es consistente con lo hallado en la literatura puesto que se advierte, por ejemplo, que la victimización puede estar relacionada con la agresividad y la inestabilidad emocional (Chu-Fung *et al.*, 2019; Serrano, 2013), con las ideaciones suicidas (Cui *et al.*, 2011; Hepburn *et al.*, 2012; Lee, Jung, Park y Hong, 2018; Schneider *et al.* 2012), la

conducta prosocial (Polo del Río *et al.*, 2015) y la autoestima (Garaigordobil *et al.*, 2015; Mateu-Martínez *et al.*, 2014; Nocito, 2017; Save the Children, 2016).

Un aspecto que resulta llamativo es el hecho de la relación positiva entre la agresividad física y verbal, victimización, e ideación suicida positiva y negativa según el sentido. Aunque parezca contradictorio, es posible que guarde relación con lo que plantea la teoría sobre la víctima agresiva (ver Enríquez y Garzón, 2015; Serrano, 2013). Sugiere que hay estudiantes que están siendo acosados pero, al mismo tiempo, responden con agresividad ante sus acosadores, son impulsivos y pueden tener problemas para relacionarse. Estos están expuestos a las mismas variables psicológicas que las víctimas pasivas, por esto se explica la presencia de ideación suicida en estos jóvenes y de baja autoestima, como ya se ha mencionado.

En este mismo sentido, la relación positiva de la ideación suicida con el acoso escolar coincide con lo encontrado en la literatura, donde numerosos estudios confirman esta relación e incluso la señalan como un factor de riesgo (Bauman *et al.*, 2013; Enríquez y Garzón, 2015; Foss-Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, y Sund, 2018; Fredrick y Demaray, 2018; Garaigordobil, 2011; Hinduja y Patchin, 2010; Klomek *et al.*, 2019; Lazo y Salazar, 2011; Nocito, 2017; Slovak y Singer, 2011). Siguiendo esta misma línea, se aprecia que la relación negativa que se da entre la autoestima con la

ideación suicida negativa y el acoso escolar también cuenta con el respaldo de los hallazgos en este ámbito; así lo muestran los estudios de Miranda *et al.* (2009), Wilburn y Smith (2005) e Yoder y Hoyt (2005) centrados en la ideación suicida; y los de Enríquez y Garzón (2015), Garaigordobil *et al.* (2014), Mateu-Martínez *et al.* (2014), Nocito (2017), Polo *et al.* (2014), Save the Children (2016) y Serrano (2013), centrados en el acoso escolar, por citar solo los más recientes. Esto supone un doble efecto de la victimización, que expone a la persona acosada a un mayor riesgo haciéndola más vulnerable.

La dimensión de acoso psicológico tiene una relación más significativa con la autoestima que la dimensión de acoso físico, y esto puede estar explicado por el hecho de que la autoestima es un constructo psicológico y emocional, aunque esté vinculado al aspecto físico, en el cual aspectos como la humillación, la exclusión social y la intimidación pueden tener un efecto más profundo.

Se halló también una fuerte correlación positiva entre la inestabilidad emocional y la agresividad física y verbal, lo cual coincide con la literatura que sostiene que se trata de dos variables muy relacionadas entre sí (Carlo *et al.*, 2010a; Carlo *et al.*, 2010b; Mestre *et al.*, 2012). De igual manera, como se esperaba, se encontró una relación negativa entre la agresividad y la autoestima, lo que confirma lo controvertido de esta relación tal y como se observa en las diferentes investigaciones

al respecto, en las que no existe consenso, de modo que algunos estudios encuentran esta relación mientras que otros no. A juicio de Griffin y Gross (2004), por ejemplo, muy pocos estudios sustentan tal relación; aunque sí se encuentra, siguiendo a Garofalo *et al.* (2016) o a Smith *et al.* (2012), que los agresores pueden tener baja autoestima. Lo cierto es que al parecer la autoestima influye tanto si se trata del agresor como de una víctima agresiva. No obstante, hay autores como Estévez (2005) y López *et al.* (2010) que afirman que la escala de autoestima de Rosenberg no muestra relación con la autoestima debido a que ofrece una medida global, distinto a como lo ofrecen las escalas multidimensionales, y esto puede enmascarar la relación directa en las distintas dimensiones de la autoestima.

Respecto a la conducta prosocial, hubo una relación negativa con todas las variables de riesgo, dando a entender que actúa como un factor protector ante las mismas. Pero especialmente cobra importancia su relación con la agresión física y verbal, que confirma lo planteado por la literatura, la cual sugiere que la conducta prosocial actúa como un inhibidor de la agresión y que ambos constructos se contraponen (Carlo *et al.*, 2012). Esto mismo sucede con su relación con la inestabilidad emocional, confirmando la teoría de que los individuos que exhiben conductas prosociales presentan una relación negativa con la inestabilidad y descontrol emocional (Duchesne *et al.*, 2010; Inglés *et al.*, 2013). Esto implica que

fomentar la prosocialidad en los estudiantes es una manera efectiva de protegerlos contra las conductas y emociones que propician la presencia del bullying, como la inestabilidad emocional o la agresión (Caprara *et al.*, 2015). Esto tiene importantes repercusiones para la educación, puesto que se asume que un buen abordaje de la conducta prosocial en el ámbito escolar puede prevenir de conductas de riesgo que reduzcan las posibilidades de que se vivan situaciones de acoso en la escuela.

4.5. Un modelo estructural integrador

Finalmente, en este apartado se pasa a discutir el modelo probado y las implicaciones de su ajuste y poder predictivo de la ideación suicida, tanto positiva como negativa, por medio de la victimización (acoso escolar físico y psicológico), la inestabilidad emocional y conducta prosocial, con la moderación de la agresividad física y verbal y la autoestima.

El modelo inicial por el cual se esperaba que la victimización física y psicológica del acoso escolar, la inestabilidad emocional y la conducta prosocial predijeran la ideación suicida positiva y negativa, mediados por la agresión física y verbal, no ajustó. Sin embargo, el segundo modelo puesto a prueba con relaciones directas de acoso psicológico con ideaciones positivas y de acoso físico con ideaciones negativas,

por un lado, y de mediación parcial de inestabilidad emocional con ideaciones negativas a través de la autoestima, y mediación total de la conducta prosocial, a través de la autoestima, con las ideaciones positivas, por otro lado, sí tuvo un muy buen ajuste.

Se puede advertir que en este modelo predictivo el acoso físico tiene una relación directa con las ideaciones suicidas negativas, siendo esto coherente con lo hallado en la literatura a través de análisis de regresión, donde la victimización por acoso físico es un predictor directo de las ideaciones suicidas (Crepeau-Hobson y Leech, 2016; Iranzo *et al.*, 2019; Sánchez-Sosa *et al.*, 2010; Villalobos-Galvis, 2009a). Igualmente se ha constatado la fuerte relación de cómo el acoso psicológico, por medio de las conductas de violencia psicológica consistentes en la burla y la exclusión social, es el que más aumenta la ideación suicida recurrente, que alcanza a ser cinco veces mayor en los individuos que experimentan dicha vivencia (Nocito, 2017). Esto se explica en el efecto del acoso psicológico sobre las ideaciones positivas, que actúan como un factor de protección ante la ideación e intento suicida, socavando a las mismas y dejando al sujeto desprotegido frente a las ideaciones suicidas negativas.

Por otro lado se ve cómo la inestabilidad emocional actúa bajo el efecto de una mediación parcial de la autoestima, es decir, muestra un efecto predictivo directo sobre las ideaciones suicidas negativas, mientras que al mismo tiempo actúa sobre

estas por medio de la relación negativa que presenta con la autoestima. Esto es coherente con lo planteado por Polo del Río *et al.* (2014) en el sentido de que el factor de inestabilidad emocional implica la propensión al malestar, expresado en las alteraciones de humor, la disposición a la ansiedad, baja autoestima, la depresión, el descontento y la irritabilidad; todas estas variables implicadas en la ideación suicida.

En el caso de la conducta prosocial se verifica que predice las ideaciones positivas por medio de una relación mediadora total a través de la autoestima. Esto concuerda con el creciente número de estudios que conceptualizan la conducta prosocial como un freno potencial frente a resultados negativos del desarrollo durante la adolescencia (Caprara *et al.*, 2015; Seibert y Kerns, 2015). Dicho de otro modo, altos niveles de la conducta prosocial predicen altos niveles de autoestima, que a su vez predicen un aumento de las ideaciones positivas que actúan como factor protector frente a las ideaciones suicidas negativas o frente a los intentos de suicidio.

Por su lado, la autoestima aparte de su efecto de moderación parcial frente a la inestabilidad emocional y de moderación total frente a la conducta prosocial, muestra efecto de predicción directa tanto sobre las ideaciones positivas como sobre las ideaciones suicidas negativas. Esto es ampliamente mostrado por las investigaciones sobre el campo, por ejemplo, hallazgos muestran que una baja autoestima predispone a los

adolescentes a la depresión y por ende a las ideaciones suicidas (Duprey, Oshri y Liu, 2019; Wilburn y Smith, 2005; Xin *et al.*, 2016), y un aumento en las puntuaciones de autoestima disminuye el riesgo de la ideación suicida (Cheng-Fang *et al.*, 2015; Hesapcioglu *et al.*; 2018). De igual modo, varios estudios muestran que la autoestima es un predictor independiente de la ideación y conducta suicida (Groholt *et al.*, 2005).

Finalmente se aprecia cómo en este modelo final la agresión física y verbal no se muestran como mediadores de las variables antecedentes ni tampoco tienen efecto de predicción directa sobre las ideaciones positivas y negativas. Las evidencias respecto a este aspecto parecen estar divididas, pues aunque algunos han encontrado que en la victimización por bullying los efectos sobre la ideación y planeación suicida fueron mediados por la conducta violenta (Reed *et al.*, 2015), otros no han encontrado que la agresividad hacia los demás pueda predecirla (Undheim, 2013). Sin embargo, se puede ver cómo la inestabilidad emocional y la conducta prosocial conservan su poder predictor sobre la agresión física y verbal, en sentido positivo la primera y en sentido negativo la segunda; confirmando lo que muestran los estudios con adolescentes de que la inestabilidad emocional, es decir, la falta de autocontrol y la impulsividad en situaciones que causan tensión, es el mejor predictor del comportamiento agresivo (Llorca, 2017). Por el contrario, la empatía, el comportamiento prosocial y el

autocontrol de la rabia inhiben la agresión (Carlo *et al.*, 2010a, Carlo *et al.*, 2012). También, el hecho de que las variables de acoso psicológico y físico no predigan la agresividad física y verbal muestra que no se está en presencia de víctimas agresivas, dicho de otro modo, ser víctima de acoso no predice la agresividad física y verbal.

El modelo final explicado del acoso físico y psicológico, la inestabilidad emocional y la conducta prosocial como predictores, con el efecto mediador la autoestima, de la ideación suicida positiva y negativa es capaz de predecir un 12.52% de las ideaciones suicidas positivas, y hasta un 15.3% de las ideaciones suicidas negativas. Por tal motivo, en cuanto a las hipótesis de esta investigación se puede concluir que la primera se ha cumplido, ya que las variables predictoras propuestas lograron predecir tanto las ideaciones positivas como las ideaciones suicidas negativas. La segunda hipótesis solo se cumplió de manera parcial, ya que la agresividad física y verbal no mediaron en el efecto de predicción de las demás variables, ni tampoco predijeron ellas mismas las ideaciones suicidas positivas y negativas; y la autoestima medió el efecto predictivo en una variable de forma total y en otra de forma parcial.

La implicación de estos hallazgos es que la victimización no predice la agresividad, y al mismo tiempo, esta última no media el efecto de la victimización sobre la ideación suicida ni tampoco ella misma la predice. Por otro lado, se aprecia que la

victimización por acoso escolar conserva su efecto sobre la ideación suicida positiva y negativa, situándose como un factor de riesgo directo; igualmente sucede con la inestabilidad emocional que se presenta como un potente predictor directo de la ideación suicida negativa, siendo mediado parcialmente por la autoestima. Por su parte, la conducta prosocial y la autoestima se sitúan como factores protectores frente a la ideación suicida. Asumir los resultados de este modelo lleva a plantear que cualquier iniciativa encaminada a prevenir los riesgos de la ideación suicida frente a la victimización por acoso, y en sentido general, debe incluir la conducta prosocial y la autoestima como variables individuales a ser desarrolladas y promovidas.

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones

El presente estudio ha partido de unos objetivos que procuraban confirmar los presupuestos de investigación en base a la literatura y los principales hallazgos de los estudios realizados en el campo. Como ya se ha discutido, la mayoría de los resultados de esta investigación coinciden con lo planteado por la teoría, y dentro de las principales conclusiones que se pueden resaltar se encuentran:

1. Las puntuaciones de las distintas escalas de riesgo para la población bajo estudio estuvieron dentro del nivel bajo, considerando el punto medio de respuesta de los ítems. Mientras que las puntuaciones en las distintas escalas de protección fueron relativamente altas. Es decir, por un lado, baja prevalencia de acoso escolar recibido, agresividad física y verbal, inestabilidad emocional e ideaciones suicidas negativas; mientras que por otro lado, alto índice de conducta prosocial, autoestima e ideaciones suicidas positivas.
2. Se han adaptado seis instrumentos al contexto de la población dominicana, presentando todos una adecuada validez y fiabilidad en sus características psicométricas.
3. Se encontraron relaciones con los aspectos sociodemográficos en función de las variables de

estudio en relación al curso, la edad, sexo, centros y tipos de centro, pertenencia a una asociación juvenil y la práctica de algún deporte.

4. Se encontraron relaciones significativas entre la mayoría de las variables de estudio, coincidiendo mayormente con lo planteado por la literatura científica, avalando la solidez de los hallazgos.
5. El modelo final propuesto mostró un buen ajuste y una modesta explicación predictiva sobre las ideaciones suicidas positivas y negativas. De estos resultados se pueden resaltar tres aspectos importantes:
 - Los factores de acoso físico y psicológico son predictores directos de la ideación suicida negativa y positiva, respectivamente.
 - La autoestima media parcialmente el efecto de la inestabilidad emocional sobre las ideaciones suicidas negativas y media de manera total el efecto de la conducta prosocial sobre las ideaciones suicidas positivas.
 - La autoestima también es un predictor directo de las ideaciones suicidas, de forma positiva, y de las ideaciones suicidas negativas, de manera inversa.

5.2. Limitaciones y perspectivas

Dentro de las principales limitaciones de este estudio está el hecho de que la muestra, a pesar de ser representativa, está enmarcada a una región del país, lo cual dificulta hacer una generalización más allá de estos resultados. Sería importante poder extender este trabajo y replicarlo en otras zonas o regiones del país para confirmar los resultados obtenidos.

Otra limitación está en el hecho de que las informaciones recogidas fueron hechas a través de autoinformes, por lo cual se tienen solo las opiniones de los estudiantes respecto a las variables de estudio. Sería interesante poder contar con las informaciones provistas por otros participantes y relacionados que pueden ofrecer una visión más amplia de la problemática y contar con otros tipos de datos.

Por último, igual de interesante pudiera ser una investigación longitudinal que pueda confirmar aspectos relacionados con la edad y los cambios evolutivos que ocurren en los participantes y que pueden estar relacionados con el comportamiento de las variables. De igual manera sería muy importante poder desarrollar alguna propuesta de intervención que procure reducir los factores de riesgo vinculados a la victimización por acoso escolar y a la ideación suicida, poder implementarla y evaluar la efectividad de la misma.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Aguado, R., Garzarán, A., & Fernández, J. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos*, 28, 276-284.
- Aguirre-Flórez, D., Cataño-Castrillón, J., Cañón, S., Marín-Sánchez, D., Rodríguez-Pabón, J., Rosero-Pantoja, L., . . . Vélez-Restrepo, J. (2015). Riesgo suicida y factores asociados en adolescentes de tres colegios de la ciudad de Manizales (Colombia), 2013. *Revista Facultad de Medicina*, 63(3), 419-29.
- Albaladejo, N., & Caruana, A. (2014). El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de educación primaria. En A. Caruana, & N. Gomins, *Cultivando emociones. Educación emocional de 8 a 12 años* (págs. 246-264). Valencia: Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Álvarez, N. (2014). *Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica de acoso escolar (Tesis doctoral)*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

- Alvariñas, M., Fernández, M. A., & López, C. (2009). Actividad Física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6(1), 113-122.
- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de granada (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, Granada, España.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- Arango, A., Opperman, K., Gipson, P., & King, C. (2016). Suicidal ideation and suicide attempts among youth who report bully victimization, bully perpetration and/or low social connectedness. *Journal of Adolescence*, 51, 19-29.
- Arón, A. (2008). Un programa de educación para la no violencia. En C. Berger, & C. Lisboa, *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (págs. 265-296). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la educación secundaria obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de*

incidencia . (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Psicología.

Baiden, P., Kuuire, V., Shrestha, N., Tonui, B., Dako-Gyeke, M., & Peters, K. (2019). Bullying victimization as a predictor of suicidal ideation and suicide attempt among senior high school students in Ghana: Results from the 2012 Ghana Global School-Based Health Survey, *Journal of School Violence*, 18(2), 300-317.

Baridon, D., & Martin, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. *Ciencias Psicológicas*, VIII (2): 173 - 183.

Bariola, E., Hughes, K., E., & Gullone, E. (2012). Relationships between parent and child emotion regulation strategy use: a brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 443–448.

Barreto, S., Miranda, J., Figueroa, J., Schmidt, M., Muñoz, S., Kuri-Morales, P., & Silva, J. (2012). Epidemiology in Latin America and the Caribbean: Current situation and challenges. *International Journal of Epidemiology*, 41 (2), 557-571.

Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide

in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350.

Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervención*, 17 (3), 369-3709.

Bernedo, I., Salas, M., Fuentes, M., & García-Martín, M. (2014). Foster children's behavior problems and impulsivity in the family and school context. *Children and Youth Services Review*, 42, 43-49.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.

Bonanno, R., & Hymel, S. (2010). Beyond Hurt Feelings: Investigating Why Some Victims of Bullying Are at Greater Risk for Suicidal Ideation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), Article 10.

Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., & Moffitt, T. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: the role of genetic and environmental influences. *Development and Psychopathology*, 25(2), 333-346.

Bračič, M., Roškar, S., Kocjan, G., & Klanšček, H. (2019). The Prevalence and Predictors of Suicidal Ideation Among

Slovene Adolescents. *Community Mental Health Journal*.

Buvinic, M., Morrison, A., & Orlando, M. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. *Papeles de Población*, 11(43), 167-214.

Caba, M. A., & López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272.

Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C., & Iruña, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 591-6.

Campos, J. (2015). El bullying en la escuela. *Revista De Psicología*, 12(1), 329-346.

Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: the contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289–1303.

Caprara, G. V., Di Giunta, L., Pastorelli, C., & Eisenberg, N. (2013). Mastery of Negative Affect: A hierarchical

model of emotional Self-Efficacy beliefs. *Psychological Assessment*, 25, 105-116.

Caprara, G. V., Luengo-Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2211-2229.

Caprara, G., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.

Caprara, G., Gerbino, M., Perinelli, E., Alessandri, G., Lenti, C., Walder, M., & Preda, C. (2017). Individual Differences in Personality Associated with Aggressive Behavior among Adolescents Referred for Externalizing Behavior Problems. *Journal of Psychopathology Behavior Assessment*, 39, 680-692.

Caprara, G., Pastorelli, C., & Weiner, B. (1994). At-risk children's causal inferences given emotional feedback and their understanding of the excuse-giving process. *European Journal of Personality*, 8, 31-43.

- Carballo, J., & Gómez, J. (2017). Relación entre el bullying , autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 207-218.
- Carballo, J., Llorente, C., Kehrmann, L., Flamarique, I., Zuddas, A.,... Arango, C. (2019). Psychosocial risk factors for suicidality in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Randall, B. A., & Roesch, S. C. (2007). A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 301-324.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 133-147.
- Carlo, G., Mestre, V., McGinley, M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional

instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675-680.

Carlo, G., Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., & Armenta, B. (2010a). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124.

Carlo, G., Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., & Armenta, B. (2010b). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 865-962.

Carrasco, M. A., & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-33.

Carrascosa, L., Cava, M., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22(2), 102-109.

Carvajal, G., & Caro, C. V. (2011). Ideación suicida en la adolescencia: una explicación desde tres de sus variables asociadas en Bogotá, 2009. *Colombia Médica*, 42(1), 45-56.

- Castela, A. (2008). Proyecto de investigación: influencia de las relaciones familiares en los comportamientos de los escolares. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-9.
- Castro, M. (2016). *Análisis de los parámetros psicosociales, conductuales, físico-deportivos y laborales de los adolescentes de Granada (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, Granada, España.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- CDC. (05 de Septiembre de 2015). *Web-based Injury Statistics Query and Reporting System (WISQARS) [Online]*. Obtenido de [www.cdc.gov: http://www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html](http://www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html)
- Ceballos-Ospino, G., Paba-Barbosa, C., Suescún, J., Oviedo, H., Herazo, E., & Campos-Arias, A. (2017). Validez y dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 29-39.
- Centers for Disease Control. (2012). Youth risk behavior surveillance-United States, 2011. *MMWR Surveillance*

Summaries, 61(4), Recuperado de
www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6104.pdf.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (Agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.

Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.

Cetina, C., & Moreno, J. (2015). Adaptacion en adolescentes que practican actividad física frente a los que no practican. *Informes Psicológicos*, 15(1), 31-46.

Cheng, Y., Tao, M., Riley, L., Kann, L., Ye, L., Tian, X., & . . .
Che, D. (2009). Protective factors relating to decreased risks of adolescent suicidal behavior. *Child: care, health and development*, 35, 313-322.

Cheng, Y., Tao, M., Riley, L., Kann, L., Ye, L., Tian, X., . . .
Che, D. (2009). Protective factors relating to decreased risks of adolescent suicidal behavior. *Child: care, health and development*, 35, 313-322.

Cheng-Fang, Y., Tai-Ling, L., Pinchen, Y., & Huei-Fan, H. (2015). Risk and Protective Factors of Suicidal Ideation and Attempt among Adolescents with Different Types of

- School Bullying Involvement. *Archives of Suicide Research*, 19(4), 435-452.
- Chu, X., Fan, C., Lian, S., & Zhou, Z. (2019). Does bullying victimization really influence adolescents' psychosocial problems? A three-wave longitudinal study in China. *Journal of Affective Disorders*, 246, 603-610.
- Chu-Fung, A., Ha, E., Zhou, G., Tsang, A., Yee, M., & Hung, B. (2019). Relationship Between Peer Victimization and Reactive-Proactive Aggression in School Children. *Psychology of Violence*, 9(3), 350-358.
- Cleverley, K., Szatmari, P., Vaillancourt, T., Boyle, M., & Lipman, E. (2012). Developmental Trajectories of Physical and Indirect Aggression from Late Childhood to Adolescence: Sex Differences and Outcomes in Emerging Adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51, 1037-1051.
- Cogollo, Z., & Gómez-Bustamente, E. (2012). Prevalencia de vida de consumo de sustancias en adolescentes de Cartagena, Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30, 224-230.
- Cogollo, Z., Campos-Arias, A., & Herazo, E. (2015). Escala Rosenberg para autoestima: consistencia interna y

dimensionalidad en estudiantes de cartagena, colombia.
Psychologia: Avances de la Disciplina, 61-71.

Córdoba, A., Velázquez, M., & Silva, E. (2015). Características de bullying entre jóvenes estudiantes de secundaria usuarios y no usuarios de droga. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 17(2), 103-120.

Coyne, S. M., Nelson, D. A., & Underwood, M. K. (2011). Aggression in childhood. En P. K. Smith, & C. H. Hart, *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (págs. 491-509). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

Craig, G. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación.

Crepeau-Hobson, F., & Leech, N. L. (2016). Peer Victimization and Suicidal Behaviors Among High School Youth. *Journal of School Violence*, 15(3), 302-321.

Cui, S., Cheng, Y., Xu, Z., Chen, D., & Wang, Y. (2011). Peer relationships and suicide ideation and attempts among Chinese adolescents. *Child: Care Health & Development*, 692-702.

Curtin, S. C., Warner, M., & Hedegaard, H. (2016). *Increase in suicide in the United States, 1999-2014. NCHS data*

brief, no 241. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

Del Barrio, C., Espinosa, M. A., Martín, E., Ochaita, E., Barrios, A., & De Dios, M. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.* Madrid: Publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, V., Moreno, C., & López, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12, 33-50.

Descartes, C., Ramesar, M., & Mills, J. (2019). Global or Domain Specific Self-Esteem: Can it Predict Aggression Among Children and Adolescents? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28(3), 350-368.

Di Giunta, L., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Gerbino, M., Castellani, V., & Bombi, A. S. (2010). Developmental trajectories of physical aggression: prediction of overt and covert antisocial behaviors from self and mothers' reports. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(12), 873–882.

- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Programas dirigidos a la familia. En Á. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (págs. 226-230). Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*(362), 348-379.
- Dorothy, S., & Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.

- Duchesne, S., Larose, S., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2010). Trajectories of anxiety in a population sample of children: Clarifying the role of children's behavioural characteristics and maternal parenting. *Development and Psychopathology*, 22(2), 361-37.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M., Holstein, B., Hetland, J., & Currie, C. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907-914.
- Duprey, E., Oshri, A., & Liu, S. (2019). Childhood Maltreatment, Self-esteem, and Suicidal Ideation in a Low-SES Emerging Adult Sample: The Moderating Role of Heart Rate Variability, *Archives of Suicide Research*, 23(2), 333-352.
- Endo, K., Ando, S., Shimodera, S., Yamasaki, S., Usami, S., Okazaki, Y., . . . Nishida, A. (2017). Preference for solitude, social isolation, suicidal ideation, and self-harm in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 187–191.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. (1998). Prosocial development. En W. Damon, *Handbook of child psychology: Social, Emotional, and personality*

development (5ta ed., Vol. 3, págs. 701-778). New York: Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg, *Handbook of child psychology* (págs. 646–718). Nueva York: Wiley.

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: Plan Internacional-UNICEF.

Englert, C., Bertrams, A., & Dickhauser, O. (2011). Disposicional self-control capacity and trait anxiety as relates to coping styles. *Psychology*, 2, 598–604.

Enríquez, M., & Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233.

Espaillet, V. (2016). *Factores asociados a la violencia en el contexto escolar y familiar: el papel del apego, las expectativas de clase social, la violencia simbólica y el género (Tesis doctoral)*. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Espelage, D., & Holt, M. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of adolescent health*, 53(1), S27-31.

- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Publicaciones de la Universidad de Valencia, España.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G., & Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*, Teruel.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 119-128.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J., & Horwood, L. J. (2000). Risk factors and life processes associated with the onset of suicidal behavior during the adolescence and early adulthood. *Psychol Med*, 30(1), 23-39.
- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and Diversity in the Classroom: A Comparison of Students' and Teachers' Attitudes in Six European Countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334.
- Ford, J., MacCallum, R., & Tayt, M. (1986). The application of factor analysis in psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39, 291-314.

Foss-Sigurdson, J., Undheim, A. M., Wallander, J., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2018). The Longitudinal Association of Being Bullied and Gender with Suicide Ideations, Self-Harm, and Suicide Attempts from Adolescence to Young Adulthood: A Cohort Study. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 48 (2), 169-182.

Fredrick, S., & Demaray, M. (2018). Peer victimization and suicidal ideation: The role of gender and depression in a school-based sample. *Journal of School Psychology*, 67, 1-15.

Friedrich, L. K., & Stein, A. H. (1973). Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(4), 1-64.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.

Gairín, J., Armengol, C., & Silva, B. (2013). El «bullying» escolar. consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38.

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

- Garaigordobil, M., & García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). *Violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., & Cardozo, G. (2014). Bullying y ciberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos y laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-54.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., & Cardozo, G. (2015). Bullying y ciberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos y laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-54.
- García, P. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12.
- García, X., Pérez, A., & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.
- Garofalo, C., Holden, C. J., Zeigler-Hill, V., & Velotti, P. (2016). Understanding the Connection Between Self-

Esteem and Aggression: The Mediating Role of Emotion Dysregulation. *Aggressive behavior*, 42, 3-15.

Gázquez-Linares, J., Pérez-Fuentes, M., Carrión-Martínez, J., Luque, A., & Molero, M. (2015). Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337.

Gea, E., Ruiz, R., & Jiménez, V. (2016). Acoso sexual en adolescentes: dimensiones de la Escala de acoso sexual en chicos y chicas. *International journal of clinical and health psychology*, 16(1), 47-57.

Gerardy, H., Mounts, N. S., Luckner, A. E., & Valentiner, D. P. (2015). Mothers' management of adolescent peer relationships: Associations with aggressive, prosocial, and playful behavior. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory On Human Development*, 176(5), 299–314.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

Gill, K. L., & Calkins, S. D. (2003). Do aggressive/destructive toddlers lack concern for others? Behavioral and physiological indicators of empathic responding in 2-

year-old children. *Development and Psychopathology*, 15(1), 55–71.

Gimeno, F., Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lacambra, D., París, F., & Ortiz, P. (2011). El programa multicomponente “juguemos limpio en el deporte base: Desarrollo y aportaciones en la década 2000-2010. *II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*. Vitoria-Gasteiz.

Gini, G., Marino, C., Pozzoli, T., & Holt, M. (2018). Associations between peer victimization, perceived teacher unfairness, and adolescents' adjustment and well-being. *Journal of School Psychology*, 67, 56-68.

Giorgi, V., Kaplún, G., & Morás, L. E. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce.

Gómez-Ortíz, O., Romera-Félix, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37–44.

Gómez-Ortiz., O., Del Rey, R., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y

la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989.

González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.

Gordillo, R., Del Barrio, V., & Carrasco, M. (2018). Estudio longitudinal del efecto de primacía entre depresión y agresión física y verbal en una muestra infanto-adolescente. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 43-48.

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.

Groholt, B., Ekeberg, O., & Haldorsen, T. (2005). Adolescent suicide attempters: What predicts future suicidal acts? *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36, 638-650.

Grunauer-Andrade, M., Salerno, A., Medina, K., Vela, E., & Fornasini, M. (2009). *Correlation o Bullying and Mental Health Disorders among High School Students in one school in Quito*. Ecuador: Universidad San Francisco de Quito.

- Guterman, N. B., Hahm, H. C., & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health, 30*, 336-345.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema, 23*(1), 13-19.
- Gutiérrez-Sanmartín, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema, Vol. 23*(1), 13-19.
- Guzmán, S. (16 de Marzo de 2016). *Estudiante muere tras ser alegadamente golpeada por compañeros en escuela de La Romana*. Obtenido de Periódico El Caribe: <http://www.elcaribe.com.do/2016/03/16/estudiante-12-anos-muere-tras-ser-alegadamente-golpeada-por-companeros-escuela-romana/>
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configuration of resource control in early adolescence: a case for the well-adapted machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*(3), 279-309.

- Hawley, P. H. (2014). Evolution, prosocial behavior, and altruism: A roadmap for understanding where the proximate meets the ultimate. En L. M. Padilla-Walker, & G. Carlo, *Prosocial Development: a multidimensional approach* (págs. 43-69). New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Hawley, P., & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Henández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hepburn, L., Azrael, D., Molnar, B., & Miller, M. (2012). Bullying and suicidal behaviors among urban high school youth. *Journal of Adolescent Health*, 51, 93-95.
- Herts, K. L., McLaughlin, K. A., & Hatzenbuehler, M. L. (2012). Emotion dysregulation as a mechanism linking stress exposure to adolescent aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1111-1122.
- Hesapcioglu, S. T., Meraler, H. Y., & Ercan, F. (2018). Bullying in schools and its relation with depressive symptoms, self-esteem, and suicidal ideation in adolescents. *Anadolu Psikiyatri Derg.*, 19(2), 210-216.

- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206–221.
- Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 171-193.
- Holt, M., Vivolo-Kantor, A., Polanin, J., Holland, K., DeGue, S., Matjasko, J., . . . Reid, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496-e509.
- Horwitz, A. G., Berona, J., Czyz, E. K., Yeguez, C. E., & King, C. A. (2017). Positive and negative expectations of hopelessness as longitudinal predictors of depression, suicidal ideation, and suicidal behavior in High-Risk adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 47(2), 168–176.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Huang, H.W., & Wang R.H. (2019). Roles of protective factors and risk factors in suicidal ideation among adolescents in Taiwan. *Public Health Nursing*, 36, 155–163.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70, 293–299.
- IDEC. (2015). *Informe anual de seguimiento y monitoreo*. Santo Domingo: Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC) .
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1).
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., & Benavides, G.-L. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M., Estévez., E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la

- adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J., & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*. **(En imprenta)**.
- Itani, T., Fischer, F., & Kraemer, A. (2018). Gender moderates the association between polyvictimization and suicidal ideation among adolescents in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 347-356.
- Jaitman, L., & Machin, S. (2016). *Crime and violence in Latin America and the Caribbean: towards evidence-based policies*. (No. 461). Centre for Economic Performance, LSE.
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11(440).
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D., Mieloo, C., Van Der Ende, J., Veenstra, R., & Verhulst, F. C. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children

in early elementary school: do family and school neighborhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12(1).

Jara, N., Casas, J., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Proactive and Reactive Aggressive Behavior in Bullying: The Role of Values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24.

Jiménez, A. (2007). Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la Provincia de Huelva: un estudio ecológico. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas, & N. Yuste, *Situación actual y características de la violencia escolar* (págs. 19-24). Almería: Grupo Editorial Universitario.

Jiménez, A., Mondragón, L., & González-Forteza, C. (2007). Self-esteem, depressive symptomatology, and suicidal ideation in adolescents: results of three studies. *Salud Mental*, 30(5), 20-26.

Jiménez, L. (2016). Methodology theoretical framework for learning assesment. *Revista Calidad en la Educación Superio*, 7 (1), 100-126.

Kassinove, H., & Suckhodolsky, D. (1995). Anger disorders: basic science and practice issues. *Comprehensife Pediatric Nursing*, 18, 173-205.

- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., & Boyce, W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research*, 13(1), 15-30.
- King, C., Horwitz, A., Berona, J., & Jiang, Q. (2013). Acutely suicidal adolescents who engage in bullying behavior: 1-year trajectories. *Journal of adolescent health*, 53(1), S43-50.
- Klomek, A. B., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, W., ... Wasserman, D. (2019). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 209-215.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2013). Suicidal adolescents' experiences with bullying perpetration and victimization during high school as risk factors for later depression and suicidality. *Journal of Adolescent Health*, 53, S37-S42.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49.

- Klomek, A. B., Sourander, A., Niemelä, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., . . . Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: a population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*(3), 254-261.
- Klomek, B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian journal of psychiatry, 55*(5):282-8.
- Koenigsberg, H. W. (2010). Affective instability: Toward an integration of neuroscience and psychological perspectives. *Journal of Personality Disorders, 24*(1), 60-82.
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence, 16*(3), 403–428.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., & Subramanian, S. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in

elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 46*, 639-660.

Laible, D., McGinley, M., Carlo, G., Augustine, M., & Murphy, T. (2014). Does engaging in prosocial behavior make children see the world through rose-colored glasses? *Developmental Psychology, 50*(3), 872–880.

Landazabal, M., & Ramirez, J. (2015). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica, 94*(1), 14-35.

Lazo, E., & Salazar, M. (2011). Bullying destruyendo mi autoestima. *Revista Salud, Sexualidad y Sociedad, 3*(4).

Lee, D., Jung, S., Park, S., & Hong, H. (2018). The impact of psychological problems and adverse life events on suicidal ideation among adolescents using nationwide data of a school-based mental health screening test in Korea. *European Child & Adolescent Psychiatry, 27*, 1361-1372.

Legue, P., & Maguendzo, A. (12 de marzo de 2009). *¿Quiénes participan en el bullying?* Obtenido de EducarChile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=19486>

- Lehmann, R., Denissen, J. J., Allemand, M., & Penke, L. (2013). Age and gender differences in motivational manifestations of the big five from age 16 to 60. *Developmental Psychology, 49*(2), 365-383.
- Leiva, L., George, M., Squicciarini, A., Simonsohn, A., & Guzmán, J. (2016). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica, 14*(4), 15-27.
- León del Barco, B., Castaño, E., Polo del Río, M., & Fajardo-Bullón, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de psicología, 31*(2), 600-606.
- León, B., Polo, M., Gonzalo, M., & Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis. *Anales de psicología, 32*(1), 80-88.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M., & Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 343-369.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., & Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of

aggressive behaviour. *Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.

Liu, X., Chen, G., Hu, P., Guo, G., & Xiao, S. (2017). Does Perceived Social Support Mediate or Moderate the Relationship Between Victimisation and Suicidal Ideation Among Chinese Adolescents? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 123-136.

Llorca, A. (2017). *Perfil diferencial de menores con medidas judiciales y menores adaptados socialmente: procesos cognitivos, emocionales y entorno sociofamiliar*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.

Loinaz, I., Echeburúa, E., & Irureta, M. (2011). Tratarnos mentales con factor de riesgo de victimización violenta. *Behavioral Psychology*, 19(2). 421-438.

López, A., Domínguez, J., & Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.

Lorente, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.

Luengo-Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Zuffiano, A., Eisenberg, N., Ceravolo, R., & Caprara, G. V. (2014). Trajectories

of prosocial behaviors conducive to civic outcomes during the transition to adulthood: the role of family dynamics. *Journal of Adolescence*, 37, 1529-1539.

Luján, M. I. (2005). *L'assetjament a l'escola, el "bullying": un problema en augment?* Islas Baleares: : Centre de professorat d'INCA.

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a crosssectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(8).

Mamani, O., Brousett, M., Ccori, D., & Villasante, K. (2018). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*, 15(1), 39-50.

Marín, A., & Reidl, L. (2013). Validación Psicométrica Del Cuestionario "Así Nos Llevamos En La Escuela" Para Evaluar El Hostigamiento Escolar (Bullying) En Primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36.

- Mark, L., Varnik, A., & Sisask, M. (2019). Who suffers most from being involved in bullying—bully, victim, or bully-victim? *Journal of School Health*, 89, 136-144.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., & Morin, A. J. (2013). Measurement invariance of big-five factors over the life span: ESEM tests of gender age, plasticity, maturity, and la dolce vita effects. *Developmental Psychology*, 49(6), 1194–1218.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: a longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 411.
- Martel, M. M. (2013). Sexual selection and sex differences in the prevalence of childhood externalizing and adolescent internalizing disorders. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1221–1259.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., & Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martínez, B., Velázquez, I., & Castro, M. (2015). Prevalencia de realización y prescripción de ejercicio físico en pacientes

diagnosticados de ansiedad y depresión. *Atención Primaria*, 47(7), 428-437.

Martínez, V. (30 de Octubre de 2016). *Suicidios cobran 600 vidas cada año en RD*. Obtenido de Periódico El Nacional: <http://elnacional.com.do/suicidios-cobran-600-vidas-cada-ano-en-rd/>

Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.

Mateu-Martínez, O., Piqueras, J., Rivera-Riquelme, M., Espada, J., & Orgilés, M. (2014). Aceptación /rechazo social infantil: relación con problemas emociones e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213.

McMahon, E. M., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I. J., & Arensman, E. (2010). Bullying victimization, self harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science & Medicine*, 71, 1300-1307.

Mehroof, M., & Griffiths, M. D. (2010). Online Gaming Addiction: The Role of Sensation Seeking, Self-Control, Neuroticism, Aggression, State Anxiety, and Trait Anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, 313-316.

- Merayo, M. D. (2013). *Acoso Escolar: Guía para Padres y Madres*. Madrid: CEAPA.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Mestre, V., Samper, P., & Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia [Emotions, coping styles and aggression in adolescence]. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Mestre, V., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- MINERD. (2017). *Matrícula de los centros educativos año escolar 2016-2017*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo.

Mingote, J., Jiménez-Arriero, M., Osorio-Suárez, R., & Palomo, T. (2004). *Suicidio: Asistencia clínica. Guía práctica de psiquiatría médica*. Madrid: Díaz de Santos.

Ministerio de Educación. (1 de Octubre de 2013). *Ordenanza No. 03-2013*. Obtenido de Educando: <http://www.educando.edu.do/portal/ordenanzas-del-nuevo-diseno-curricular/>

Ministerio de Educación. (2018). *Yo te hago el coro contra el bullying: guía para acompañar la implementación de la campaña en los centros educativos*. Obtenido de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/08/MANUAL-BULLYING-DIGITAL.pdf>

Miranda, I., Cubillas, M., Román, R., & Valdez, E. (2009). Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados. *Revista Salud Mental*, 32, 495-502.

Morales, M. F., Montenegro, D. P., Pulido, S. Y., Herazo, E., & Campos-Arias, A. (2011). Variables asociadas a abuso físico y psicológico a la pareja. *Revista Ciencias de la Salud*, 9, 271-280.

Morales, M., López, V., Bilbao, M., Villalobos, B., Oyarzún, D., & Olavarría, D. (2014). El papel mediador de la

capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *Terapia Psicológica*, 32(3), 217-226.

Muehlenkamp, J., Gutiérrez, P., Osman, A., & Barrios, F. (2005). Validation of the Positive and Negative Suicide Ideation (PANSI) Inventory in a diverse sample of young adults. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 431-445.

Mulenga, D., Siziya, S., Mazaba, M., Kwangu, M., Njunju, E. (2017). Correlates of suicidal ideation among in-school adolescents in Trinidad and Tobago. *International Public Health Journal*, 9(4), 437-442.

Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V., & Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual*, 22(3), 569-584.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.

- Nantel-Vivier, A., Pihl, R. O., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2014). Developmental association of prosocial behaviour with aggression, anxiety and depression from infancy to preadolescence. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 55(10), 1135-1144.
- Nocentini, A., Pastorelli, C., & Menesini, E. (2013). Self-efficacy in Anger Management and Dating Aggression in Italian Young Adults. *International Journal of Conflict and Violence*, 7, 274-285.
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas. *REOP*, 28(1), 104-118.
- Nunnally, C. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- O'Moore, A. (1995). Bullying behavior in children and adolescents in Ireland. *Child Sociology*, 9, 54-72.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- O'Carroll, P., Berman, A., Marris, R., Moscicki, E., Tanney, B., & Silverman, M. (1996). Beyond the Tower o Babel: A nomenclature for suicidology. *Suicide and Life-threatening Behavior*, 26, 237-252.

- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6). 644-660.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. J. Pepler, & K. H. Rubin, *The development and treatment of childhood aggression* (págs. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden . En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (págs. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre adolescentes*. Madrid: Morata.

- Olweus, D. (2009). Understanding and Researching Bullying. Some Critical Issues. En S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage, *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (págs. 9-33). Nueva York: Routledge.
- OMS. (28 de Agosto de 2017). *Suicidio: nota descriptiva*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/es/>
- OMS. (1 de Septiembre de 2018). *Salud del adolescente*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- ONE. (6 de Octubre de 2016). *Informe General Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR 2015)*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadísticas. Obtenido de Oficina Nacional de Estadística: <https://www.one.gob.do/Estadisticas/416/Enhogar-2015>
- ONE. (28 de Agosto de 2017). *Número de suicidios ocurridos y registrados por año y sexo, según grupos de edad, 2007-2016*. Obtenido de Oficina Nacional de Estadística: <https://www.one.gob.do/Estadisticas/146/suicidios>

- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega-Ruíz, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 71-79.
- Osman, A., Barrios, F., Gutiérrez, P., Wrangham, J., Kopper, B., Truelove, R., & Linden, S. (2002). The Positive and Negative Suicide Ideation (PANSI) Inventory: Psychometric evaluation with adolescent psychiatric inpatient samples. *Journal of Personality Assessment*, 79, 512-530.
- Osman, A., Gutiérrez, P., Jiandani, J., Kooper, B., Barrios, F., & Linden, S. T. (2003). A Preliminary Validation of the Positive and Negative Suicide Ideation (PANSI) Inventory with Normal Adolescent Samples. *Journal of Clinical Psychology*, 59(4), 493-512.
- Osman, A., Gutiérrez, P., Kopper, B., Barrios, F., & Chiros, C. (1998). The positive and negative suicide ideation inventory: Development and validation. *Psychological reports*, 82, 783-793.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior: Past, present, and future. En L. M. Padilla-Walker, & G. Carlo, *Prosocial development: A*

multidimensional approach. New York, N. Y.: Oxford University Press.

Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., & Nielson, M. G. (2015). Does helping keep teens protected? Longitudinal bidirectional relations between prosocial behavior and problem behavior. *Child development, 86*(6), 759–1772.

Padilla-Walker, L., Memmott-Elison, M., & Coyne, S. (2018). Associations between Prosocial and Problem Behavior from Early to Late Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 47*, 961–975.

Pailing, A., Boon, J., & Egan, V. (2014). Personality, the Dark Triad and violence. *Personality and Individual Differences, 67*, 81–86.

Pan, Y., Juang, K., Lu, S., Chen, S., Wang, Y., Fuh, J., & Wang, S. (2017). Longitudinal risk factors for suicidal thoughts in depressed and non-depressed young adolescents. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 51*(9), 930–937.

Parada, H., Ibarra, A., Burgos, R., & Asuad, M. (2017). *Incidencia de violencia en adolescentes de 13 a 15 años en las escuelas públicas del Sistema de Educación de la República Dominicana*. Santo Domingo: Editora Búho.

- Pastor, Y., García, M., & Balaguer, I. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social, 18*(2), 141-162.
- Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Cermak, I., Rozsa, S., & Caprara, G. (1997). Measuring emotional instability, prosocial behavior and aggression in pre-adolescents: a cross-national study. *Personality and Individual Differences Journal, 23*(4), 691-703.
- Pearce, J. (2008). ¿Qué se puede hacer con el agresor? En M. Elliott, *Intimidación: Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (págs. 163-164). México: Fondo de Cultura Económica de México. Colección: Educación y Pedagogía.
- Pedreira, P., Cuesta, B., & Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria, 13*(52), 661-670.
- Pelegrín, A., & Garcés de los Fayos, E. (2008). Variables contextuales y personales que influyen en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology, 1*(1), 5-20.
- Pérez, B., Rivera, L., Atienzo, E., de Castro, F., Leyva, A., & Chávez, R. (2010). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación

media superior de la República Mexicana. *Salud Pública de México*, 52(4), 324-333.

Piñero, E., Areñse, J., & Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón*, 65(3), 109-129.

Piñuel, I., & Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Polo del Río, M. I., León del Barco, B., Felipe, E., Fajardo, F., & Gómez, T. (2015). Análisis de la Socialización sobre Perfiles de la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 14(3), 117-1128.

Polo, M., León, B., Fajardo, F., Felipe, E., & Palacios, V. (2014). Perfiles de personalidad en víctimas del acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416.

Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research. A review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425.

- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479–491.
- Prodócimo, E., Cerezo, F., & Areense, J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Behavioral Psychology*, 22(2), 345-359.
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Redondo, J., & Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(36), 173-192.
- Reed, K., Nugent, W., & Cooper, R. (2015). Testing a path model of relationships between gender, age, and bullying victimization and violent behavior, substance abuse, depression, suicidal ideation, and suicide attempts in adolescents. *Children and Youth Services Review*, 55, 128-137.
- Reynoso, H. (31 de Enero de 2017). *El suicidio de adolescentes va en escalada*. Obtenido de Periódico Listín Diario:

<https://www.listindiario.com/plan-lea/2017/01/31/452339/el-suicidio-de-adolescentes-va-en-escalada>.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15, 175-204.

Rodríguez, B. (17 de Mayo de 2017). *ADP dice escuelas del país son centros de violencia*. Obtenido de Listín Diario: <http://www.listindiario.com/la-republica/2017/05/17/466326/adp-dice-escuelas-del-pais-son-centros-de-violencia>

Rodríguez, L. M., Mesurado, B., Oñate, M. E., Guerra, P., & Menghi, M. S. (2017). Adaptación de la Escala de Prosocialidad de Caprara en adolescentes argentinos. *Revista Evaluar*, 17(2), 177-187.

Rodríguez, M., Del Barrio, V., & Carrasco, M. (2013). Agresión física y verbal en hijos de familia monoparentales divorciadas y biparentales: El efecto moderador del sexo de los hijos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(2), 119-127.

Roh, B. R., Yoon, Y., Kwon, A., Oh, S., Lee, S. I., & Ha, K. (2015). The structure of co-occurring bullying

- experiences and associations with suicidal behaviors in Korean adolescents. *PloS One*, *10*, e0143517.
- Roman, C., & Taylor, C. (2013). A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. *Journal of school health*, *83*(6), 400-407.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, *104*, 37-54.
- Romero, A. J., Wiggs, C. B., Valencia, C., & Bauman, S. (2013). Latina teen suicide and bullying. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *35*, 159–173.
- Rosen, L. H., & Rubin, L. J. (2016). Bullying. En N. Naples, *Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Rosen, L., Scott, S., & DeOrnellas, K. (2017). An Overview of School Bullying. En L. Rosen, S. Scott, & K. DeOrnellas, *Bullying in School* (págs. 1-22). New York: Palgrave Macmillan.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.

- Rueda-Jaimes, G. E., Rangel-Martínez-Villalba, A. M., Camacho, P. A., & Duarte-Pineda, E. (2011). Associated factors with Illicit Drug use among Adolescent Students. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 38-48.
- Saavedra, E., Villalta, M., & Muñoz, M. T. (2015). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60.
- Sampasa-Kanyinga, H., Roumeliotis, P., & Xu, H. (2014). Assosiations between cyberbullying and school bullying victimization and suicidal ideation, plans and attempts among Canadian schoolchildren. *PloS One*, 9, e102145.
- Sampasa-Kanyinga, H., Dupuis, L. C., & Ray, R. (2017). Prevalence and correlates of suicidal ideation and attempts among children and adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 29(2).
- Samper, P., Mestre, V., & Malonda, E. (2015). Evaluación del rol de variables intelectuales y socioemocionales en la resolución. *Universitas Psychologica*, 14(1), 287-298.
- Sánchez, A., & Fernández, M. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: diferencias en función del ciclo educativo y el sexo. *eduPsykhé*, 6(1), 49-83.

- Sánchez, R., León, C., Martínez-Ferrer, B., & Moreno, D. (2015). Adolescentes agresores en la escuela. Un análisis desde la perspectiva de género. *Feminismos*, 25, 111-131.
- Sánchez-Sosa, J., Villarreal-González, M., Musitu, G., & Martínez, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 279-287.
- Sargin, N. (2017). A Study on Bullying Tendencies among Preadolescents. *Journal of Education and Learning*, Vol. 6, No. 4.
- Save the Children. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuesta para la acción*. Madrid: Save the Children.
- Save the Children. (2016). *Yo a eso no juego*. España: Save the Children.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177.
- Schultze-Krumbholz, A., Göbel, K., Scheithauer, H., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., . . . Smith, P. (2015). A comparison of classification approaches for cyberbully

- and traditional bullying using data from six European countries. *Journal of School Violence*, 14(1), 47-65.
- Seibert, A., & Kerns, K. (2015). Early mother–child attachment longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2), 130-138.
- Serrano, M. (2013). *Profesorado de educación secundaria obligatoria y bullying: prevención e intervención educativa*. (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad* (4ta ed.). Madrid: Thompson.
- Shephard, B., Ordóñez, M., & Oleas, C. (2015). Estudio Descriptivo: Programa de Prevención y Disminución del Acoso Escolar–“Bullying”. Fase Diagnóstica: Prevalencia. *Revista Médica HJCA*, 7(2), 155-161.
- Simkin, H., Azzollini, S., & Voloschin, C. (2015). Autoestima y Problemáticas Psicosociales en la Infancia, Adolescencia y Juventud. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 11(1), 59-96.
- Slovak, K., & Singer, J. B. (2011). School social workers' perceptions of cyberbullying. *Children & Schools*, 33(1)5-16.

- Smith, H., Polenik, K., Nakasita, S., & Jones, A. P. (2012). Profiling social, emotional and behavioural difficulties of children involved in direct and indirect bullying behaviours. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17, 243–257.
- Smith, P. (2000). Bullying and Harassment in Schools and the Rights of Children. *Children & Society*, 14, 294-303.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature an impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Stewart, J., Valeri, L., Esposito, E., & Auerbach, R. (2018). Peer Victimization and Suicidal Thoughts and Behaviors in Depressed Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46, 581–596.
- Suero, C. (2016a). *Informe acompañamiento Escuela Nery Cueto-distrito 05-03*. Santo Domingo: Informe interno no publicado.
- Suero, C. (2016b). *Orientaciones y plan de intervención Escuela Primaria Nery Cueto Belén De Delman, distrito 05-03*,

La Romana. Santo Domingo: Documento interno no publicado.

Tomás, J. M., & Oliver, A. (1999). Rosenberg's self-esteem scale: Two factors or method effects. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 84-98.

Tomás, J. M., Oliver, A., Galiana, L., Sancho, P., & Lila, M. (2013). Explaining Method Effects Associated With Negatively Worded Items in Trait and State Global and Domain-Specific Self-Esteem Scales. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(2), 299-313.

Tornero-Quñones, I., Sierra-Robles, Á., Carmona, J., & Gago, J. (2015). Implicaciones didácticas para la mejora de la imagen corporal y las actitudes hacia la obesidad desde la Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 27, 146-151.

Torres-Mejía, G., Pineda, R., & Téllez-Rojo, M. (2015). Peak bone mass and bone mineral density correlates for 9 to 24 year-old Mexican women, using corrected BMD. *Salud pública de méxico*, 51, 1-9.

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, 53-59.

Tur-Porcar, A. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

Tur-Porcar, A. M., Doménech, A., & Mestre, V. (2018). Family linkages and social inclusion. Predictors of prosocial behavior in childhood. *Anales de Psicología*, 34(2), 340-348.

Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.

Undheim, A. M. (2013). Involvement in bullying as predictor of suicidal ideation among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22, 1-9.

van den Bos, W., Crone, E., Meuwese, R., & Guroğlu, B. (2018). Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PLoS ONE*, 13(4), e0194656.

- van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *168*(5), 435-442.
- Varela, R. M. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social (Tesis doctoral)*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Vargas, Y., Mencía, A., Fernández, N., Caamaño, C., & Garrido, L. (2014). *Estudio de Prevalencia, Tipología y Causas de la Violencia en los Centros Educativos de Básica y Media de la República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE-Ministerio de Educación.
- Vecchione, M., Alessandri, G., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (2012). Gender differences in the big five personality development: a longilongitudinal investigation from late adolescence to emerging adulthood. *Personality and Individual Differences*, *53*(6), 740-746.
- Vergés, L., & Guzmán, M. (2017). *Conflictividad y violencia en centros educativos privados: indagación sobre las actitudes y conductas de acoso en los actores del proceso educativo*. Santo Domingo: TodoGráfico.

- Vilches, J. M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, Granada, España.
- Villalobos-Galvis, F. (2009a). *Ideación suicida en jóvenes: Formulación y validación del modelo integrador explicativo en estudiantes de educación secundaria y superior (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, Granada, España.
- Villalobos-Galvis, F. (2009b). Validez y fiabilidad del Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa–PANSI, en estudiantes colombianos. *Universitas Psychologica*, 9(2), 509-520.
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34–43.
- Von Rueden, U., Gosch, A., Rajmil, L., Bisegger, C., & Ravens-Sieberer, U. (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(2), 130-135.

- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology, 59*, 1-11.
- Wilburn, V., & Smith, D. (2005). Stress, self-esteem and suicidal ideation in late adolescents. *Adolescence, 40*, 33-45.
- Wilson, M., Dunlavy, A., & Berchtold, A. (2013). Determinants for bullying victimization among 11-16 Year Olds in 15 low and middle income countries: A multilevel study. *Social Sciencies, 2*, 208-220.
- Wortman, J., Lucas, R. E., & Donnellan, M. B. (2012). Stability and change in the big five personality domains: evidence from a longitudinal study of Australians. *Psychology and aging, 27*(4), 867-874.
- Xin, C., Waldne, C., Cushon, J., Davy, K., & Neudorf, C. (2016). Suicidal ideation in a community-based sample of elementary school children: A multilevel and spatial analysis. *Canadian Journal of Public Health, 107*(1), e100–e105.
- Yoder, K., & Hoyt, D. (2005). Family economic pressures and adolescent suicidal ideation. Application of the family

stress model. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35,
251-264.

ANEXOS

FACTORES RELACIONADOS AL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA

Estimado/a joven: Queremos conocer las situaciones de acoso escolar que tienen lugar en nuestras escuelas y cómo estamos involucrados en ellas. Además, saber cómo nos sentimos diariamente en nuestras vidas. Te pedimos que respondas con sinceridad. Ninguna respuesta es correcta o incorrecta, por eso no dejes ninguna pregunta sin contestar. Te garantizamos que tus respuestas serán tratadas de forma anónima y confiable. No tienes que colocar tu nombre.

Agradecemos la colaboración que nos brindas.

Grado (curso): _____	Edad _____	Sexo: Hombre _____	Mujer _____
Centro educativo: _____			
Con quiénes vives: Ambos padres y hermanos _____ Madre y hermanos _____			
Otros. Especifique _____			
Nivel de estudios tutores: Padre _____		Madre _____	
Tutor diferente a padre/madre _____			
Pertenece a alguna asociación juvenil: Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____			
Practicas algún deporte: Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____			
Trabajas (de forma remunerada): Sí _____ No _____ ¿Qué haces? _____			

1. CP/INE/AFIS/AVRB. A continuación te presentamos una lista acciones y actitudes. Contestarás en función de la frecuencia con que las utilizas en tu vida cotidiana.

1: A menudo

2: Algunas veces

3: Nunca

1	Intento consolar al que está triste	1	2	3
2	Hago compañía a mis amigos/as	1	2	3
3	Intento ayudar a los demás	1	2	3
4	Soy amable	1	2	3
5	Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	1	2	3
6	Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	1	2	3
7	Presto mis juegos	1	2	3
8	Me gusta jugar en compañía	1	2	3
9	Confío en los demás	1	2	3
10	Soy cariñoso/a con mis amigos/as	1	2	3
11	Soy impaciente	1	2	3
12	Molesto a mis compañeros	1	2	3
13	Suelo gritar	1	2	3
14	Interrumpo a los demás cuando hablan	1	2	3
15	Juego haciendo ruido	1	2	3
16	Me gusta jugar con fuego	1	2	3
17	Fastidio a los/las otros/as	1	2	3
18	Tengo mal humor	1	2	3
19	Falto al respeto	1	2	3

	1: A menudo	2: Algunas veces	3: Nunca	
20	Soy protestón (me quejo y protesto)	1	2	3
21	No puedo estar quieto/a	1	2	3
22	Hablo, incluso cuando no debo	1	2	3
23	Suelo enfadarme	1	2	3
24	Me gustan los juegos peligrosos	1	2	3
25	Me peleo	1	2	3
26	Pego patadas y puñetazos	1	2	3
27	Fastidio a los/las otros/as	1	2	3
28	Hago daño a los/las compañeros/as	1	2	3
29	Amenazo a los/las otros/as	1	2	3
30	Muerdo a los/las otros/as	1	2	3
31	Me peleo con niños/as mayores	1	2	3
32	Soy envidioso/a	1	2	3
33	Digo mentiras	1	2	3
34	Hablo mal de mis compañeros/as	1	2	3
35	Insulto a mis compañeros/as	1	2	3
36	Doy empujones y pongo zancadillas	1	2	3
37	Engaño a mis compañeros/as (les tomo el pelo)	1	2	3
38	Digo palabrotas (malas palabras)	1	2	3
39	Tengo ganas de pegar	1	2	3

2. AUTO. Por favor, contesta las siguientes frases con la respuesta que consideres más apropiada.

1: Muy de acuerdo

2: De acuerdo

3: En desacuerdo

4: Muy en desacuerdo

	1	2	3	4
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10. A veces creo que no soy buena persona.				

3. IS. Señalarás la frecuencia en que has tenido estos pensamientos y sentimientos. Vas a responder así:

0: Nunca

1: Rara vez

2: A veces

3: Frecuentemente

4: Siempre

No.	Ítem	Respuesta
1	¿Has considerado seriamente matarte porque no pudiste cumplir con lo que otras personas esperaban de ti?	0 1 2 3 4
2	¿Has sentido que tenías el control de la mayoría de las situaciones de tu vida?	0 1 2 3 4
3	¿Pensaste en matarte porque no tenías esperanza en el futuro?	0 1 2 3 4
4	¿Te sentiste tan triste por tu relación con alguien importante, que quisiste estar muerto?	0 1 2 3 4
5	¿Pensaste en matarte porque no pudiste hacer algo que era muy importante en tu vida?	0 1 2 3 4
6	¿Tuviste esperanza en el futuro porque las cosas estaban saliendo como tú querías?	0 1 2 3 4
7	¿Pensaste en matarte porque no encontraste una solución a un problema personal?	0 1 2 3 4
8	¿Te sentiste alegre porque te estaba yendo bien en el colegio o en el trabajo?	0 1 2 3 4
9	¿Pensaste en matarte porque viste que tu vida era un fracaso?	0 1 2 3 4
10	¿Pensaste que tus problemas eran tan graves que la única opción que tenías era suicidarte?	0 1 2 3 4
11	¿Te sentiste tan solo(a) o tan triste que querías matarte para así terminar con ese sufrimiento?	0 1 2 3 4
12	¿Tuviste confianza en las capacidades que tenías para enfrentar la mayoría de problemas de tu vida?	0 1 2 3 4
13	¿Sentiste que valía la pena vivir la vida?	0 1 2 3 4
14	¿Tuviste confianza en lograr tus metas en el futuro?	0 1 2 3 4

4. AES. Señalarás con qué frecuencia se producen estos comportamientos en la escuela.

1: Nunca 2: Pocas veces 3: Muchas veces

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1 No me hablan	1	2	3
2 Me ignoran	1	2	3
3 Me ponen en ridículo ante los demás	1	2	3
4 No me dejan hablar	1	2	3
5 No me dejan jugar con ellos	1	2	3
6 Me llaman por apodos	1	2	3
7 Me amenazan para que haga cosas que no quiero	1	2	3
8 Me obligan a hacer cosas que están mal	1	2	3
9 Me tienen manía (se la han cogido conmigo)	1	2	3
10 No me dejan que participe, me excluyen	1	2	3
11 Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	1	2	3
12 Me obligan a hacer cosas que me hacen sentir mal	1	2	3
13 Me obligan a darles mis cosas o dinero	1	2	3
14 Rompen mis cosas a propósito	1	2	3
15 Me esconden las cosas	1	2	3
16 Roban mis cosas	1	2	3
17 Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo	1	2	3

		Nunca	Pocas veces	Muchas veces
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo	1	2	3
19	Me insultan	1	2	3
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí	1	2	3
21	No me dejan que hable o me relacione con otros	1	2	3
22	Me impiden que juegue con otros	1	2	3
23	Me pegan puñetazos, patadas....	1	2	3
24	Me chillan o gritan	1	2	3
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	1	2	3
26	Me critican por todo lo que hago	1	2	3
27	Se ríen de mí cuando me equivoco	1	2	3
28	Me amenazan con pegarme	1	2	3
29	Me pegan con objetos	1	2	3
30	Cambian el significado de lo que digo	1	2	3
31	Se meten conmigo para hacerme llorar	1	2	3
32	Me imitan para burlarse de mí	1	2	3
33	Se meten conmigo por mi forma de ser	1	2	3
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar	1	2	3
35	Se meten conmigo por ser diferente	1	2	3
36	Se burlan de mi apariencia física	1	2	3
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mí	1	2	3
38	Procuran que les caiga mal a otros	1	2	3
39	Me amenazan	1	2	3
40	Me esperan a la salida para meterse conmigo	1	2	3
41	Me hacen gestos para darme miedo	1	2	3
42	Me envían mensajes para amenazarme	1	2	3
43	Me zarandean o empujan para intimidarme	1	2	3
44	Se portan cruelmente conmigo	1	2	3
45	Intentan que me castiguen	1	2	3
46	Me desprecian	1	2	3
47	Me amenazan con armas	1	2	3
48	Amenazan con dañar a mi familia	1	2	3
49	Intentan perjudicarme en todo	1	2	3
50	Me odian sin razón	1	2	3