

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

CORRELACIÓN ENTRE ACOSO, CIBERACOSO Y TRASTORNOS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE COLEGIOS PÚBLICOS DE FLORIDABLANCA

CORRELATION BETWEEN BULLYING, CYBERBULLYING, AND EMOTIONAL DISORDERS IN SCHOOLCHILDREN FROM PUBLIC SCHOOLS IN FLORIDABLANCA

CESIA LICONA FERNÁNDEZ¹ & DIEGO ANDRÉS VÁSQUEZ-CABALLERO²

FECHA DE RECEPCIÓN 14/02/2024 • FECHA DE ACEPTACIÓN 02/05/2024

Para citar este artículo: Licona-Fernández, C. & Vásquez-Caballero, D. A. (2024). Correlación entre acoso, ciberacoso y trastornos emocionales en estudiantes de colegios públicos de Floridablanca. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 18(2), 67 - 79 <https://doi.org/10.21500/19002386.6924>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la presencia de trastornos emocionales y el acoso escolar en los estudiantes de sexto a noveno grado de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Floridablanca (Colombia). El diseño del estudio fue cuantitativo correlacional. Los instrumentos utilizados fueron la prueba de tamizaje *cyberbullying* y el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA). Se evaluaron 76 menores que cumplen el rol de víctima o agresor, y los resultados obtenidos indicaron que un alto porcentaje de los involucrados en el acoso escolar como víctimas o agresores cara a cara o en línea presentan desajustes emocionales. Los datos descriptivos muestran que en Floridablanca (Colombia) aún hay fracciones de acoso escolar por debajo de la prevalencia internacional; sin embargo, existe una alta proporción de estudiantes en riesgo de asumir algún rol en el acoso escolar. Se concluyó que la Psicología es una disciplina científica que aporta herramientas para abordar los trastornos emocionales adscritos al acoso escolar. Que deben recibir tratamiento psicológico todos los involucrados en el acoso escolar en cualquiera de sus roles. Esta investigación puede considerarse como insumo para futuros trabajos que pretendan formular acciones de intervención para el acoso escolar y el trabajo de los trastornos emocionales que genera este problema.

Palabras Clave: Acoso escolar, ciberacoso, trastornos emocionales, problemas internalizantes, problemas externalizantes, *cyberbullying*.

1 Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga. Calle 119#38-10, Zapamanga III, Floridablanca, cliconaf@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-2377-6306>
 2 Grupo Familia y Sociedad, Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga. <https://orcid.org/0000-0002-5773-3550>

Abstract

The main goal for this research was to analyze the relationship between emotional disorders and bullying in schoolchildren. Participants were recruited from sixth to ninth grade in public schools from Floridablanca, Colombia. The design method was quantitative and correlational. We administered an online test called Cyberbullying to detect students involved in bullying and cyberbullying and emotional disorders were assessed using the test Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA). Participants were 76 schoolchildren with high scores as victims and/or aggressors. Results show a high percentage of schoolchildren involved in bullying and cyberbullying either as victims and/or aggressors that are suffering from emotional problems. Descriptive data also shows that Floridablanca still maintains a lower prevalence of bullying compared to international standards, but there's a high risk for children getting involved in these behaviors. This research can be taken as an input for future work that intends to formulate intervention actions, both for school acoso and for the work of the emotional disorders that this problem generates.

Keywords: *Bullying, Cyberbullying, Emotional disorders, Personal problems, Behavioral problems.*

Introducción

El acoso escolar, también conocido como matoneo, hostigamiento o *bullying*, en inglés, puede darse cara a cara u *online*, y es definido por Mistli (2017) como la molestia habitual e intencional de uno o varios estudiantes hacia otro, con el fin de afectarle negativamente a nivel corporal, verbal o relacional. Es considerado una de las problemáticas de convivencia más frecuente a nivel mundial (Camarena & González,

2020; Li *et al.*, 2019; ONG Acoso sin fronteras, 2021), alcanzando magnitudes notables en diferentes países del mundo; asimismo, se presenta a nivel de Latinoamérica (Borja *et al.*, 2020), haciéndose más evidente en la dinámica de las instituciones educativas, lo que ha generado estudios e, inclusive, leyes que apuntan a combatir este fenómeno en las escuelas. La modalidad digital es llamada ciberacoso o *ciberbullying*, definida por Garai-gordobil (2014) como una moderna forma de acoso, que se destaca por el uso de las tecnologías de la comunicación e información, primordialmente en internet (correo electrónico, mensajería instantánea o chat, páginas web, blogs, juegos online, redes sociales) y el celular, con el ánimo de perseguir, molestar e intimidar a los compañeros, además, para practicar acoso psicológico a sus semejantes.

Por otro lado, el concepto de trastornos emocionales engloba una variedad de condiciones que afectan fundamentalmente la manera en que las personas sienten y piensan (Argumedos *et al.*, 2014). Normalmente, los síntomas no disminuyen por sí mismos e interfieren en

la calidad de vida del individuo. Además, presentan una relación estrecha con desórdenes de aprendizaje, conducta y del carácter, lo cual hace que en ocasiones exista confusión en su origen, sus consecuencias y los efectos específicos ligados a estos (Argumedos *et al.*, 2014).

Dentro de los trastornos emocionales se encuentran la depresión, la ansiedad, la ansiedad social, las quejas somáticas, la sintomatología postraumática y la obsesión-compulsión. Moscoso *et al.* (2021) definen la depresión como un trastorno incapacitante que se manifiesta en tristeza, falta de ánimo e interés, que obedece a una situación pasada; mientras que la ansiedad está vinculada al futuro y normalmente antecede a la depresión, define ansiedad como la manifestación del cuerpo en el momento en que la corteza cerebral asume que existe un riesgo o peligro. La ansiedad social es definida por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos (2022) como la preocupación persistente e intensa al ser humillado, rechazado o juzgado por los demás.

Por otra parte, Herskovi y Matamala (2020) expresan que las quejas somáticas tienen un estrecho vínculo con la ansiedad y la depresión, obedeciendo a síntomas físicos que afectan el funcionamiento de la persona y originan la consulta médica recurrente en diversas especialidades, entre los cuales se encuentran la sensación de cansancio, náuseas, desmayos, dolores de espalda, abdomen y cabeza, los cuales afectan notoriamente a los adolescentes y no tienen una etiología orgánica. Bermúdez, Barrantes y Bonilla (2020) definen la sintomatología postraumática como una respuesta emocional intensa ante un acontecimiento que genera una impresión negativa

reflejada en la alteración conductual, de los sentidos y de la conciencia, que pone en riesgo la vida o el bienestar de la persona. Martínez (2016) se refiere a la obsesión-compulsión como la presencia de ideas negativas e irracionales que afectan la calidad de vida de la persona, ya que su frecuencia, intensidad y duración son excesivas.

Algunos autores señalan que los involucrados en el acoso escolar presentan diversos problemas con una afectación y malestar significativos a nivel emocional y conductual (Ballesteros *et al.*, 2018; Fernández-Pinto *et al.*, 2015; Garaigordobil & Oñederra, 2010a; Garaigordobil, 2011; Gallego, 2017; Gaffney *et al.*, 2021; Garaigordobil & Oñederra 2010b; Gonzalez-Cabrera, 2019; Labrador *et al.*, 2023).

En Colombia se ha venido reconociendo la importancia de estudiar e intervenir el acoso escolar, observándose comportamientos definidos cada vez más alarmantes en colegios, institutos y escuelas (Bullying sin Fronteras, 2021). Por otro lado, el Ministerio de Salud de Colombia (2018) publicó que la salud mental de los niños y adolescentes se está viendo comprometida, especialmente, por la depresión y la ansiedad, generando malestar emocional y limitaciones en la idoneidad para relacionarse con los demás, requiriendo así apoyo social. En coherencia con estas cifras, un estudio realizado por López *et al.* (2013) encontró que cada día los comportamientos de acoso escolar son más graves, y se expresan a través del maltrato verbal y físico hacia docentes y pares.

Enrique Chau (2012) afirma que en Colombia el acoso escolar genera: bajo rendimiento académico, inseguridad, ansiedad, depresión, deserción escolar, acciones de venganza violenta en las víctimas. Asimismo, manifiesta que en Colombia 1 de cada 5 estudiantes son víctimas del acoso escolar y que este problema se da en mayor proporción en las regiones donde existe conflicto armado. Además, expone que el país tiene cifras superiores a los promedios mundiales y muy similares a las de Latinoamérica, que son las más elevadas a nivel global.

En busca de minimizar el impacto de esta problemática, el 15 de marzo de 2013, se publicó la Ley 1620 en Colombia, mediante la cual se crea el “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar”, y el 11 de septiembre, del mismo año, se emitió el decreto

1965 en Colombia, a través del cual se reglamenta la Ley 1620. Esta legislación está vigente y ha generado cambios estructurales a los manuales de convivencia de la nación para el abordaje de las circunstancias que se presentan al interior de los contextos escolares, en especial, aquellas enfocadas en el acoso escolar. En el municipio de Floridablanca (Colombia), específicamente, se realizó un estudio que reporta una prevalencia del hostigamiento escolar del 24,7 %, (Uribe *et al.*, 2012), lo que motiva el desarrollo de esta investigación con el fin de aportar información relevante para el trabajo desde la psicología y a nivel interdisciplinar tanto del acoso escolar en todas sus manifestaciones, como de los trastornos emocionales adscritos al mismo.

Método

Tipo de estudio

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre acoso escolar, ciberacoso e indicadores de trastornos emocionales en escolares de la ciudad de Floridablanca, Santander. Para este fin, se utilizó un diseño cuantitativo correlacional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Con instrumentos psicométricos de escala numérica se evaluaron las variables de interés para analizar estadísticamente su grado de correlación. Adicionalmente, en el análisis se incluyeron variables sociodemográficas para enriquecer la comprensión de estos fenómenos de forma contextualizada.

Para orientar el logro del objetivo general, se plantearon dos hipótesis: 1) existe correlación positiva y estadísticamente significativa entre ser víctima de acoso y ciberacoso escolar con la presencia de trastornos emocionales, y 2) existe correlación positiva y estadísticamente significativa entre ser agresor de acoso y ciberacoso escolar con los trastornos emocionales.

VARIABLES DE ESTUDIO

Como se describe en la Tabla 1, las variables de acoso y ciberacoso escolares se operacionalizaron por medio de los niveles de riesgo (sin riesgo, en riesgo o problema) de los estudiantes para los dos roles descritos por Garaigordobil (2013): víctima o agresor. Cabe mencionar que, según este marco teórico, un mismo estudiante podría estar involucrado en uno o ambos roles. Por ejemplo,

un niño podría tener un nivel de riesgo alto como víctima porque está recibiendo burlas por parte de sus compañeros y, también, como agresor porque comete estos actos contra otros. Además, podría ser víctima de acoso presencial, pero no de ciberacoso, o viceversa. Por lo tanto, en la sección de participantes se presentarán los estadísticos descriptivos de estos roles por separado, aunque un mismo estudiante podría representarse en varias categorías.

Por otra parte, para evaluar los indicadores de trastornos emocionales se utilizó un índice global de

problemas (GLO) que evalúa factores de riesgo en las esferas psicológica, social y ambiental del menor. Adicionalmente, un índice de problemas emocionales (EMO) que se calcula con base en los resultados de 4 subescalas específicas: síntomas de depresión (DEP), de ansiedad (ANS) y ansiedad social (ASC). Cada una de estas escalas evaluaba una serie de síntomas asociados con su respectivo trastorno emocional con base en la clasificación de Fernández-Pinto *et al.* (2015).

Tabla 1

Descripción y operacionalización de las variables de estudio y sus respectivos instrumentos de evaluación

Variable de estudio	Operacionalización de la variable	Instrumento de medición
Acoso escolar	Nivel de riesgo para rol de víctima de acoso escolar.	<i>Prueba Cyberbullying</i> (Garaigordobil, 2013)
	Nivel de riesgo para rol de agresor de acoso escolar.	
Ciberacoso escolar	Nivel de riesgo para rol de víctima de ciberacoso escolar.	
	Nivel de riesgo para rol de agresor de ciberacoso escolar.	
Trastornos emocionales	Índice global de problemas (GLO).	<i>Sistema de evaluación de niños y adolescentes (SENA)</i> (Fernández-Pinto <i>et al.</i> , 2015). <i>Sistema de evaluación de niños y adolescentes (SENA)</i> (Fernández-Pinto <i>et al.</i> , 2015).
	Índice de problemas emocionales (EMO).	
	Depresión (DEP).	
	Ansiedad (ANS).	
	Ansiedad Social (ASC).	

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico con participantes voluntarios que hubieran firmado un formato de asentimiento y cuyos acudientes (padres de familia o tutores legales) hubieran firmado el consentimiento informado. En esta muestra inicial, se incluyeron 311 estudiantes de 6.º a 9.º de Básica Secundaria, pertenecientes a 5 instituciones educativas públicas de Floridablanca (Colombia), para identificar a los niños con riesgo o problemas de acoso o ciberacoso. Las edades oscilaron entre 12 y 17 años así: 77 participantes (24,75 %) de 12 años; 70 (22,5 %) de 13 años; 93 (29,9 %) de 14 años; 51 (16,4 %) de 15 años; 16 (5,14 %) de 16 años; 4 (1,28 %) de 17 años. En cuanto a la distribución de sexo, los participantes de esta primera muestra fueron 145 (46,63 %) varones y 166 (53,37 %) mujeres.

A estos 311 participantes se les aplicó la prueba *Cyberbullying* para identificar su nivel de riesgo en las categorías de víctima, agresor o víctima y agresor. En la Tabla 2 de la sección de resultados se observa la distribución de los participantes. Con base en esta evaluación, se excluyeron del estudio los estudiantes sin riesgo (223) y se incluyeron en el estudio los 88 restantes.

A esta muestra se le aplicó el cuestionario Sistema de evaluación de niños y adolescentes (SENA) para evaluar indicadores de trastornos emocionales, y se retiraron 12 estudiantes que no la respondieron.

Por lo tanto, la muestra final del estudio se compuso por 76 estudiantes, donde 42 (55,4 %) de ellos son varones y 34 (44,6 %) mujeres; con edades entre 12 y 17 años, distribuidos de la siguiente forma: 17 (21,62 %) tienen 12 años; 11 (14,86 %) de 13 años; 25 (32,43 %) de 14 años; 17 (22,97 %) de 15 años; 3 (4,05 %) de 16 años, y 3 (4,05 %) de 17 años.

Instrumentos

1. *Cyberbullying*: fue desarrollado por Garaigordobil (2013), y evalúa el nivel de riesgo del acoso escolar en las modalidades cara a cara o en línea. La prueba clasifica al individuo en 3 categorías: sin riesgo, con riesgo o problema, y da esta clasificación para cada uno de los roles (Agresor, Víctima, y Observador). Consta de 90 ítems (45 para acoso y 45 para ciberacoso) con 15 ítems por cada uno de los roles evaluados. Cada uno presenta una situación, en el colegio o en línea, donde el niño debe señalar en una escala tipo Likert de 4 puntos qué tan seguido se enfrenta a ella, donde: nunca = 0; algunas veces = 1; bastantes veces = 2, y siempre = 3.

Cuenta con consistencia interna favorable (alpha de Cronbach de 0,91), y en su validación original, se confirmó un modelo de 3 factores (víctima, agresor y observador) que explican el 57,89 % de la varianza para acoso cara a cara y 40,15 % para ciberacoso. De igual forma, demostró validez convergente y discriminante al analizar su correlación con variables conductuales, cognitivas, emocionales, y sociales (Garaigordobil, 2013). Para el caso colombiano, el instrumento se utilizó en el estudio de Redondo *et al.* (2020) demostrando propiedades psicométricas apropiadas.

2. *Sistema de evaluación de niños y adolescentes (SENA)*: fue desarrollado por Fernández-Pinto *et al.* (2015), y evalúa problemas emocionales, conductuales, contextuales, áreas de vulnerabilidad y recursos psicológicos en niños y adolescentes. La prueba recoge el autoinforme del menor e incluye ítems para padres y profesores. Sin embargo, para esta investigación solo se usó el formato de autorreporte. Se aplicó la versión para secundaria de 188 ítems que se responden en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 representa “nunca o casi nunca” y 5 “siempre o casi siempre”.

Si bien se aplicó la versión completa de la prueba a todos los participantes, en nuestro estudio solamente se analizan las relacionadas con problemas globales (GLO), el índice de problemas emocionales (EMO), síntomas de depresión (DEP), de ansiedad (ANS) y ansiedad social (ASC).

Este instrumento está validado para Latinoamérica (Fernández-Pinto *et al.*, 2015) con un alfa de Cronbach, en la muestra normal de 0,86, y en la clínica de 0,87, que evidencian un alto grado de consistencia interna. Asimismo,

la prueba fue validada en cuanto a su contenido por 72 expertos, obteniendo excelentes puntuaciones, y con nuestros datos verificamos la estructura factorial propuesta por Fernández-Pinto *et al.* (2015).

Procedimiento

Para dar inicio al proceso de muestreo, se dio a conocer la finalidad del estudio en reunión con la Red de Orientadores de Floridablanca (Colombia), motivando así a 5 instituciones a participar del proceso. Después se enviaron cartas de solicitud formal a los rectores y docentes orientadores de las instituciones, enfatizando el acceso a 2 grupos de básica secundaria en cada una. Se solicitó la firma de los consentimientos y asentimientos informados por parte de los menores y sus acudientes (padres o tutores legales), y, finalmente, se aplicaron los instrumentos por parte de una persona entrenada.

La prueba *Cyberbullying* se aplicó en una primera sesión con una muestra inicial de 311 menores, y se clasificó su nivel de riesgo (sin riesgo, riesgo o problema). Para la segunda sesión, se convocaron solamente a los estudiantes que hubieran presentado problema en alguno de los roles de acoso o ciberacoso (88), y se les aplicó el cuestionario del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA). 12 estudiantes fueron excluidos por no asistir a la aplicación del SENA, por lo que la muestra final estuvo compuesta por 76 niños.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico de los resultados se utilizó el paquete SPSS versión 24. En primer lugar, se calcularon las frecuencias de los niños asignados a cada categoría de acoso y ciberacoso en los niveles de: sin riesgo, riesgo o problema. Posteriormente, se analizaron los resultados de indicadores para trastornos emocionales medidos con el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), discriminando entre los niños involucrados como Víctimas (hipótesis 1) o como Agresores (hipótesis 2), según las medidas de la prueba *Cyberbullying*. Debido a que los niveles de riesgo de acoso y ciberacoso se evalúan en categorías (sin riesgo, riesgo o problema), se consideró esta variable como ordinal y se llevó a cabo un análisis de correlación no paramétrica de rho de Spearman. Se tomó como nivel aceptable de significancia un p-valor menor a 0,05.

Aspectos éticos

Esta investigación estuvo orientada por los principios de beneficencia, justicia, autonomía y confidencialidad. Se explicaron estos principios a los acudientes, profesores, y niños de forma oral y por escrito, en los formatos de consentimiento informado y asentimiento. Se considera una investigación sin riesgo, según la Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud en Colombia, y según las pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos (CIOMS). El Comité de Bioética de la Univer-

sidad Cooperativa de Colombia aprobó el protocolo de la investigación como consta en su acta 001 del 27 de abril de 2023.

Resultados

En primer lugar, se evaluaron los niveles de riesgo para acoso y ciberacoso en la muestra inicial de 311 estudiantes. Estos resultados se usaron como criterios de inclusión, donde solo participaron los menores con niveles “en riesgo” y “problema”, como se describen en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2

Prevalencia de acoso y ciberacoso en la muestra inicial de 311 escolares.

	Condición	Sin riesgo	En riesgo	Problema
Acoso escolar	Víctima	64 %	17 %	19 %
	Agresor	77 %	13 %	10 %
	Víctima y Agresor	65 %	20 %	15 %
Ciberacoso escolar	Víctima	72 %	17 %	11 %
	Agresor	83 %	10 %	7 %
	Víctima y Agresor	76 %	16 %	8 %

La muestra final estuvo conformada por 76 niños, a quienes se les evaluaron los indicadores de trastornos emocionales, y se encontró la presencia de ries-

go para el índice global de problemas (GLO) y el índice de problemas emocionales (EMO), como se describen en la Tabla 3:

Tabla 3

Prevalencia de nivel de riesgo de problemas emocionales en la muestra final de 76 escolares.

Condición	Muy bajo	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto	Muy alto
GLO	0,0 %	0,0 %	3,9 %	50 %	19,7 %	18,4 %	7,9 %
EMO	0,0 %	0,0 %	1,3 %	60,5 %	17,1 %	15,8 %	5,3 %

Nota: GLO: Índice global de problemas, y EMO: Índice de problemas emocionales.

Para la comprobación de la hipótesis 1, se compararon las variables de víctima de acoso y víctima de ciberacoso frente a los Índices de Problemas Emocionales (EMO), Índice Global de problemas (GLO), depresión (DEP), ansiedad (ANS) y ansiedad social (ASC), evaluadas a través de la prueba SENA.

No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas ($p > 0,05$) entre los problemas emocionales y la condición de víctimas de acoso. Tampoco fueron estadísticamente significativas las correlaciones con las variables depresión, ansiedad ni ansiedad social ($p > 0,05$) en las víctimas de ciberacoso. No obstante, sí se identificaron correlaciones estadísticamente significati-

vas y positivas entre la condición de víctima de ciberacoso con el índice de problemas emocionales (EMO, $r = 0,234$; $p = 0,042$) y el índice global de problemas

(GLO, $r = 0,235$; $p = 0,041$) como se observa en la Tabla 4, aunque la fuerza de estas correlaciones fue relativamente débil.

Tabla 4

Análisis de correlación entre la condición de víctima de ciberacoso y los índices de problemas de la prueba SENA.

		Índice de problemas emocionales	Índice global de problemas	Depresión	Ansiedad	Ansiedad social
Víctima ciberacoso	Rho de Spearman	,234*	,235*	,152	,142	,207
	p	,042	,041	,189	,220	,073

* Correlación estadísticamente significativa al nivel de 0,05 (bivariada).

Teniendo en cuenta la hipótesis 2, se identificaron correlaciones estadísticamente significativas y positivas entre la condición de agresor de acoso con el índice de problemas emocionales ($r = 0,349$; $p = 0,002$), el índice global de problemas ($r = 0,354$; $p = 0,002$), depresión ($r = 0,266$; $p = 0,020$) y ansiedad ($r = 0,283$; $p = 0,013$), resaltando que los índices de coeficiente de correlación estuvieron por debajo de 0,4 por lo que consideramos que son débiles. Sin embargo, no fue estadísticamente significativa la correlación con la variable ansiedad social ($p > 0,05$).

Además, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas y positivas entre la condición de agresor de ciberacoso con el índice de problemas emocionales ($r = 0,258$; $p = 0,025$), el índice global de problemas ($r = 0,352$; $p = 0,002$) y depresión ($r = 0,242$; $p = 0,036$), aunque nuevamente la fuerza de las correlaciones fue débil, como se observa en la Tabla 5. Por otro lado, no fueron estadísticamente significativas las correlaciones de los agresores de ciberacoso con las variables ansiedad ni ansiedad social ($p > 0,05$).

Tabla 5

Análisis de correlación entre la condición de agresor de acoso y ciberacoso y los índices de problemas de la prueba SENA.

		Índice de problemas emocionales	Índice global de problemas	Depresión	Ansiedad	Ansiedad social
Agresor acoso	Rho de Spearman	,349**	,354**	,266*	,283*	,150
	p	,002	,002	,020	,013	,196
Agresor ciberacoso	Rho de Spearman	,258*	,352**	,242*	,211	,190
	p	,025	,002	,036	,067	,101

** Correlación estadísticamente significativa al nivel de 0,01 (bivariada).

* Correlación estadísticamente significativa al nivel de 0,05 (bivariada).

Discusión

Teniendo presentes los resultados de este estudio tanto para víctima como agresores, García *et al.* (2016) presentan resultados similares: víctimas 12,4 %, agresores 19,9 %, víctimas/agresores 15,4 %; víctima de ciberacoso 9,3 %, agresores de ciberacoso 5,5 % y víc-

tima/agresor de ciberacoso 8,4%, siendo la proporción de víctimas de acoso de nuestra investigación superior; mientras que las proporciones de agresores de acoso, víctimas de ciberacoso y agresores de ciberacoso fueron menores en nuestra muestra. En los países del continente americano, el porcentaje promedio de víctimas de acoso está en 22 % (Garaigordobil, 2011), lo que significa

que, pese a que es una problemática que parece estar en aumento, el municipio de Floridablanca (Colombia) aún se encuentra por debajo de los niveles de prevalencia internacional en cuanto al ciberacoso se refiere. Por otra parte, se evidencia que hay un grupo de estudiantes que son víctimas y agresores (García *et al.*, 2016), además, Zeladita-Huaman *et al.* (2022) mencionan un 17,6 % de personas que asumen este rol mixto. Pero, nuevamente, los porcentajes del presente estudio están por debajo con un 15 % para acoso cara a cara y 8 % para ciberacoso.

Si bien las cifras del municipio son menores a las reportadas por otros autores, se evidencia la presencia de esta problemática que se suma a los niños en riesgo de asumir los roles de víctima, agresor, o mixto. Esto demarca la importancia de trabajar en intervenciones psicoeducativas en pro de dar a conocer y prevenir el acoso escolar en cualquiera de sus formas. A modo de ejemplo, Cerezo *et al.* (2011), a través del programa CIP, buscan prevenir y actuar frente al acoso escolar en cualquiera de sus manifestaciones, y, para ello, integran a todos los actores de la comunidad educativa (implicados en el acoso escolar, familias, estudiantes, docentes, directivos docentes, empleados de la institución).

Por otro lado, el presente estudio no se centra en el análisis de las variables sociodemográficas, pero consideramos relevante discutir las diferencias de sexo que encontramos durante el análisis exploratorio de los resultados. Encontramos que existen diferencias significativas entre sexos en cuanto a ser víctima o agresor en el acoso escolar cara a cara ($p < 0,05$), evidenciando que los varones asumen más estos roles que las mujeres. Esto es coherente con estudios realizados por Ramos-Rodríguez y Aranda-Beltrán (2020) y Ballesteros *et al.*, (2018), quienes encontraron que existen diferencias significativas en torno al sexo, mostrando que los adolescentes varones son en mayor proporción agresores y observadores. Como posible explicación para estas diferencias, UNESCO (2019) y Velasco *et al.* (2016) proponen que las conductas de los varones tienden a ser más notorias, y proponen la hipótesis de que tanto los hombres como las mujeres forman parte de esta problemática en proporciones similares, a pesar de que los instrumentos no capturan ciertas conductas menos evidentes.

En cuanto a los problemas psicosociales evaluados por la prueba SENA, se puede evidenciar que los

estudiantes implicados en el acoso escolar dentro de los roles de víctima, agresor o víctima/agresor en modalidad “cara a cara” o a través del uso de las TIC presentan un Índice Global de Problemas con puntuación media alta, alta y muy altas (Tabla 3). Estos resultados presentan un extenso rango de problemas con una afectación y malestar significativos, en una proporción relevante de los involucrados en todos los roles del acoso escolar, en coherencia con lo encontrado por otros investigadores (Ballesteros *et al.*, 2018; De la Plaza (2019); Fernández-Pinto *et al.*, 2015; Garaigordobil & Oñederra, 2010a; Garaigordobil, 2011; Gaffney *et al.*, 2021; Patiño-Masó *et al.*, 2021). Además, cabe señalar que los participantes del acoso escolar (tanto víctimas como agresores) suelen presentar puntuaciones altas en el índice de problemas conductuales, lo que sugiere: agresividad, conducta desafiante, oposición, separación de la norma, dificultades de empatía, evidenciados en un proceder disruptivo que incide negativamente en las relaciones interpersonales y con el entorno (Fernández-Pinto *et al.*, 2015; Garaigordobil & Oñederra, 2010a; Garaigordobil, 2011; Gippini *et al.*, 2019; Hernández, 2022). Lo anterior se podría explicar por problemas en las funciones ejecutivas, ya que estos sujetos tienden a exteriorizar dificultades con el dominio consciente de la conducta, presentan deficiencias en la inhibición de respuestas automáticas, obstáculos atencionales, deficiencias en la memoria de trabajo y en el control emocional (Fernández-Pinto *et al.*, 2015; Fry *et al.*, 2018).

Si bien el análisis de la muestra de forma global muestra una tendencia hacia la presencia de problemas psicosociales, al diferenciar entre víctimas y agresores, así como entre el acoso escolar cara a cara o virtual, se encuentran algunas variaciones. En este estudio se identificó que no existe relación estadísticamente significativa ($p > 0,05$) entre ser víctima de acoso escolar cara a cara y la presencia de trastornos emocionales, lo que desvirtúa la **hipótesis 1**. Lo anterior contradice lo reportado por Lara-Ros *et al.* (2017), Mora Merchán *et al.* (2021), Ballesteros *et al.* (2018), quienes manifiestan que las víctimas presentan mayores problemas de depresión, ansiedad por separación, baja autoestima, dificultad para ser integrados por sus compañeros en juegos y trabajos. De igual forma, se contradice a Álvarez *et al.*, (2022) quienes expresan que los adolescentes víctimas

de acoso escolar presentan altos niveles de síntomas depresivos, déficit en la satisfacción por la vida y déficit en la autoestima. Sin embargo, Guevara y Sosa (2019) encuentran que la relación entre ser víctima y la depresión es débil, por lo que sus conclusiones apoyan las del presente estudio.

Por otro lado, nuestros resultados sugieren que existen correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0,05$) y positivas entre la condición de víctima de acoso escolar con el índice de problemas emocionales y el índice global de problemas, lo cual es coherente con la literatura (Garaigordobil 2011; 2013; Castellanos *et al.*, 2016; Lara-Ros *et al.*, 2017).

Con base en esto, diferentes autores proponen que el tratamiento para las víctimas de acoso escolar debe estar enfocado a la resolución de conflictos, a la autoconfianza, a las habilidades sociales y comunicativas en pro de mejorar en estos aspectos, normalmente, a través de técnicas cognitivo conductuales basadas en la reestructuración cognitiva, activación conductual, entrenamiento, entre otras, generando procesos individuales, familiares, grupales e institucionales (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014; Melero, 2017; Jiménez *et al.* 2020; Gaffney *et al.*, 2019). Además, al tener en cuenta los resultados de esta investigación, en cuanto a los índices de problemas emocionales y problemas globales, se hace necesario el trabajo de la impulsividad, conductas saludables, regulación y competencias emocionales en los estudiantes de Floridablanca víctimas de acoso escolar (Gil *et al.*, 2017).

En cuanto a los agresores, se identificaron correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0,05$) y positivas entre la condición de agresor de acoso escolar cara a cara con el índice de problemas emocionales, el índice global de problemas, depresión y ansiedad. No fue significativa estadísticamente la correlación con la variable ansiedad social. Estos resultados apoyan parcialmente la **hipótesis 2**. Otros estudios también han propuesto una predisposición más alta de los agresores a la ingesta de alcohol y tabaco, problemas externalizantes (conducta), somatización y propensión a la ansiedad (Lara-Ros *et al.*, 2017; Gabarda, 2018; Marín *et al.*, 2022).

Además de lo anterior, se identificaron correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0,05$) y positivas entre la condición de agresor de acoso escolar digital

con el índice de problemas emocionales, el índice global de problemas y depresión. No fueron estadísticamente significativas las correlaciones con las variables ansiedad ni ansiedad social. Cañas *et al.* (2019) concuerdan con que existe una vasta gama de problemas en los agresores virtuales, tales como: estrés, sentimientos de soledad, aislamiento, miedo, dificultades académicas, dificultades familiares, depresión y ansiedad. Además, y al igual que en nuestro estudio, no evidenciaron ansiedad social en este grupo. No obstante, Garaigordobil y Larrain (2020) manifiestan que existe ansiedad social en los agresores digitales como consecuencia de la ausencia de habilidades sociales para establecer interacciones con sus iguales y al miedo de ser evaluado de forma negativa por los demás, y argumentan que para escapar de la ansiedad se involucran en actos de ciberacoso.

Adicionalmente, los agresores presentan un valor elevado en el Índice de Problemas Emocionales, ya que se hacen presentes con resultados altos algunas problemáticas interiorizadas, como la Ansiedad, las Quejas Somáticas y la Sintomatología Postraumática, lo que denota preocupaciones permanentes, nervios, miedo, estado de alerta, quejas frecuentes de afectación corporal, además, estrés por temores sobre su integridad general. Lo anterior es coherente con lo encontrado por Gabarda (2018), quien confirma que los agresores de acoso escolar presentan trastornos emocionales significativos. Este autor también manifiesta que dentro de los factores de riesgo para los agresores de acoso se encuentran los trastornos psicopatológicos, vinculados con los problemas externalizados, que se observaron también en los resultados de este estudio. Es por ello por lo que Silva (2021) deja ver la necesidad de intervenir lo antes posible a través de la prevención. Sin embargo, la exigencia de atender los casos que ya han tomado un curso requiere un procedimiento adecuado, es así que Vernberg y Biggs (2010) contemplan como alternativa de tratamiento de la agresión el manejo de pensamientos irracionales, la resolución de problemas, habilidades sociales en algunos que carecen de ellas y el control de emociones, a través de la terapia cognitivo conductual desde la reestructuración cognitiva, la modificación de conducta, el entrenamiento y el control de impulsos (Guzmán, 2015).

La atención a los agresores jóvenes también es importante para la prevención de problemas en el futuro, ya

que, según Garaigordobil (2013), estos menores presentan un amplio rango de problemáticas que casi siempre persiste en la edad adulta y que ocasionan malestares y afectaciones de tipo emocional, conductual y en las funciones ejecutivas. En ese orden de ideas, la atención temprana permitiría prevenir conductas antisociales, falta de empatía, relaciones sociales negativas, crueldad e insensibilidad frente al dolor de otras personas, impulsividad, bajo rendimiento académico, suicidios, rechazo del entorno escolar, baja responsabilidad y malestares emocionales (Garaigordobil, 2013).

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se resalta el haber aplicado la prueba Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) solamente a los participantes clasificados como víctimas o agresores, dejando de lado la población que cumple otros roles (observador y ciberobservador) y los que no se encuentran en riesgo de esta problemática, por lo que no se pudo realizar una comparación con la población que no reporta problemas de acoso escolar. Por otro lado, la selección de los colegios para el estudio dependía del interés de los orientadores escolares de incluir a su población, por lo que se aprobaron 5 instituciones de 16 presentes en el municipio. Se sugiere, entonces, mayor participación de los entes gubernamentales e instituciones educativas en futuras investigaciones.

En conclusión, la psicología es una disciplina científica que aporta herramientas para abordar los problemas emocionales y conductuales adscritos al acoso escolar, dentro de las cuales se encuentran los programas de promoción y prevención dirigidos a diversas poblaciones, programas de intervención específicos para los involucrados en cada uno de los roles del acoso escolar y técnicas como las terapias de tercera generación, que aportan al manejo de trastornos emocionales y un sinnúmero de problemáticas de orden psicológico.

Las víctimas de acoso escolar deben seguir siendo evaluadas para monitorear trastornos emocionales que otras investigaciones arrojaron.

Los agresores de acoso escolar son el producto del ambiente familiar y escolar que impactan en su salud mental. Lo que indica que se deben generar intervenciones multimodales, interdisciplinarias e intersectoriales que impacten desde la gestación del ser humano y en cada uno de los entornos a los que va a pertenecer este.

La relación compleja de ser víctimas y, a la vez, agresores supone un mayor detenimiento en el análisis y abordaje de esta problemática desde la psicología.

Las variables sociodemográficas no son determinantes para la relación acoso escolar y trastornos emocionales, indicando que el curso y la edad no tienen significancia estadística con el asumir un rol en este.

Referencias

- Alcaldía-Floridablanca, (2010). *Plan de desarrollo integral a la primera infancia*. http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-05952_floridablanca.pdf.
- Argumedos C., Pérez D., & Romero Acosta K. (2014). El estudio de los trastornos emocionales en la infancia colombiana. *Búsqueda*, 1(13), 68-61. <https://doi.org/10.21892/01239813.157>.
- Ballesteros, B., Pérez, S., Díaz, D., & Toledano, E. (2018). *III estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Madrid: Fundación Mutua madrileña y Fundación ANAR.
- Borja, C., Gómez, C., Barzola, M., Malca, S., Alvarado, E., Vilchez, A., & Díaz, F. (2020). Análisis de la variable acoso escolar: Un aporte desde la producción científica latinoamericana. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e451. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.451>.
- Camarena, M., & González, P. (2020). Propuesta didáctica para la prevención del acoso escolar en las aulas de educación primaria II. *Repositorio institucional de la Universidad de la Laguna*. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20844/Propuesta%20didactica%20para%20la%20prevencion%20del%20acoso%20escolar%20en%20las%20aulas%20de%20educacion%20primaria..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J., & Piqueras, J. (2019). Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación secundaria. *Anales de psicología*, 35(3), 434-443. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.323151>
- Castellanos, V., Villa, F., & Gámez, M. (2016). Cyberbullying: Un problema de salud mental entre adolescentes mexicanos. *Vertientes: Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 5-12.

- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Bogotá: Diario Oficial.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2013). *Decreto 1965 de 2013: Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Bogotá: Diario Oficial.
- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social (2018). *Boletín de salud mental No.5*. Bogotá: Minsalud.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus Universidad de Los Andes.
- de la Plaza Olivares, M., & Ordi, H. G. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de Victimología/Journal of Victimology*, (9), 99-131.
- Bermúdez, D. L. V., Barrantes, M. M. M., & Bonilla, A. G. (2020). Trastorno por estrés postraumático. *Revista Médica Sinergia*, 5(09), 1-10. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=95932>.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M., & del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L. y McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6-28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>.
- Gabarda, V. (2018). *Acoso en el aula*. [en línea] Universidad Internacional de Valencia. <https://recursos.universidadviu.es/guia-bullying-en-el-aula>.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>.
- Gallego, M. (2017). Acoso escolar entre pares Escuelas de formación. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología* 9(1), 24-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517752178002>.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010a). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010b). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying*: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003>.
- Garaigordobil, M. (2014). *Cyberbullying: una nueva forma de violencia entre iguales*. *Revista Padres y Maestros*, (357), 34-41. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/3300>.
- Garaigordobil, M., & Martínez, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. [10.1387/RevPsicodidact.10239](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239)
- Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>.
- García, C., Romera, F., & Ortega, R. (2016). Relaciones entre el acoso y el *cyberbullying*: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61.
- Gil, P., Cavalcante, A., Paramio, A., Zayas, A., & Guil, R. (2017). Impulsividad y búsqueda de sensaciones: implicaciones de intervención en jóvenes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 393-404. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853220040>

- Gippini, M. C. R., Lagares, R. R., Álvarez, C. L., & Dorado, C. B. (2019). Acoso escolar. *Atención primaria*, 51(4), 198. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-acoso-escolar-S0212656718303020>.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J.M., León-Mejía, A., & Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, 386, 187-214. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432.
- Guevara Rodríguez, A. R., & Sosa Gil, M. C. (2019). *Acoso escolar y depresión en estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa de Sausal* [Trabajo de grado]. Universidad Cesar Vallejo, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37670>.
- Guzmán, B. G. (2015). Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 25-31.
- Hernández, A. H. (2022). El Bullying (acoso escolar): factor criminógeno y detonante en el origen de los adolescentes infractores de Ciudad Juárez Chihuahua. *Anuario de Derecho, Comercio Internacional, Seguridad y Políticas Públicas*, (1), 1-19. <https://doi.org/10.20983/anuariocij.2022.08>.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas: cuantitativa, cualitativa, y mixta*. McGraw Hill.
- Herskovic, V., & Matamala, M. (2020). Somatización, ansiedad y depresión en niños y adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(2), 183-187. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864020300213>.
- Instituto Nacional de la Salud Mental de Estados Unidos (2022). *Trastorno de ansiedad social: más allá de la simple timidez*. Instituto Nacional de la Salud Mental. <https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/health/publications/espanol/trastorno-de-ansiedad-social-mas-alla-de-la-simple-timidez/trastorno-de-ansiedad-social-mas-alla-de-la-simple-timidez.pdf>
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>.
- Labrador Rodríguez, T., Toscano Cruz, M. D. L. O., Conde Vélez, S., & Boza Carreño, Á. (2023). Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de educación primaria víctimas de acoso escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 34(1). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37422>.
- Lara-Ros, M., Rodríguez, T., Martínez, A., Piqueras, J. (2017). Relación entre el acoso y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 59-64. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152555007>.
- Li, R., Yao, M., Liu, H. y Chen, Y. (2019). Relationships among autonomy support, psychological control, coping, and loneliness: Comparing victims with no victims. *Personality and Individual Differences*, 138(1), 266-272. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.001>.
- López, C., Carvajal, C., Soto, M., & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ*, 16(3), 383-410. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n3/v16n3a01.pdf>.
- Marín, I. Á., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Valderrey, V. M., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Acoso escolar en la adolescencia: impacto en el ajuste socio-emocional y conductual. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002>.
- Martínez, M. (2016). Trastorno obsesivo compulsivo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4197>.
- Melero, S. (2017). Intervención cognitivo-conductual en una adolescente víctima de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 149-155. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152556008>.

- Mistli, G. (2017). Influencia del clima escolar y familiar en el acoso escolar y cibernético de universitarios. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(1). <https://doi.org/10.32870/rmip.v9i1.226>.
- Mora Merchán, J. A., Espino Peñate, E. d. R., & Rey Alamillo, R. d. (2021). Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 55-66. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5586>.
- Moscoso, D. R. B., Narvaez, L. D. C. V., Ortiz, L. F. A., Ramos, R. A., & Gonzalez, E. M. V. (2021). Ansiedad y depresión en adolescentes. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 182-189.
- ONG Bullying sin Fronteras (2021). Estadísticas de bullying en Colombia 2020/2021. <https://bullying-sinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>.
- Patiño-Masó, J., Gras, M. E., Salamó, A., Arboix, M., & Font-Mayolas, S. (2021). Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 21(1), 76-90. <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i1.515>.
- Ramos-Rodríguez, I., & Aranda-Beltrán, C. (2020). Violencia y acoso escolar: diferencias por sexo y edad en estudiantes universitarios mexicanos. *Ciencia Unemi*, 13(34), 84-93. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol13iss34.2020pp84-93p>.
- Redondo, J., Inglés, C. J., & Rivas, E. (2020). Ciberacoso entre observadores de un colegio de Colombia. *Salud & Sociedad*, 11, e4031. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-7475-2020-0005>.
- Silva, D. P. (2021). Cómo prevenir el acoso escolar en las aulas de niños de seis años [Tesis de maestría]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/11548>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2019). *School violence and bullying: global status and trends, drivers and consequences*. France: UNESCO.
- Uribe, A., Orcasita, L., & Aguillon, E. (2012). Acoso, social support networks and family functioning in adolescents in an educational institution Santander, Colombia. *Psycología, Avances de la disciplina*, 6(2), 83-99. <http://dx.doi.org/10.21500/19002386.1186>.
- Velasco, J., Amado, B. & Novo, M. (2016). Diferencias de género en las conductas de acoso escolar. Paraguay: *Congreso Internacional e Interuniversitario contra la Pobreza Infantil en el Mundo Huelva*.
- Vernberg, E., & Biggs, B. (2010). *Preventing and treating bullying and victimization*. Oxford University Press.
- Zeladita-Huaman, J. A., Zegarra-Chapoñan, R., Cuba-Sancho, J. M., Castillo-Parra, H., Chero-Pacheco, V. H., & Morán-Paredes, G. I. (2022). Validation of a bullying scale in peruvian adolescents and gender-specific differences. *International Journal of Psychological Research*, 15(2), 105-113. <https://doi.org/10.21500/20112084.5522>.