

<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2179>

Ensayos

Bullying: Descripción desde la perspectiva ecológica y los objetivos de Desarrollo Sostenible

Bullying: Description from the ecological perspective and the Sustainable Development Goals

Bullying: Descrição desde a perspectiva ecológica e os objetivos do Desenvolvimento Sustentável

Brenda Mendoza González¹

Universidad Autónoma del Estado de México, México

bmendozag@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0312-5004>

Resumen

El estudio del bullying es crucial debido a su impacto en el bienestar psicológico y emocional, de las víctimas, agresores, doble rol (víctima/agresor), así como en el clima escolar. Por lo que este ensayo, tiene por objetivo describir el acoso escolar, a partir de la perspectiva ecológica, documentando su estudio para identificar factores de riesgo y protección que favorecen estrategias de atención para su erradicación, lo que contribuirá al cumplimiento del cuarto objetivo de la Agenda 2030 UNESCO, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos y todas, independientemente de su origen, género, condición. El ensayo ofrece una revisión reciente de investigaciones de expertos, a través de la cual se identificará que existe un consenso científico para establecer la traducción de la palabra bullying al español, se hace también una diferenciación con respecto a la violencia escolar, caracterizando al alumnado que participa como víctima, acosador, doble rol o los que no se involucran en bullying, identificando la importancia de estudiarlo a partir de la perspectiva ecológica. Se concluye

¹ Trabajo derivado del proyecto de investigación con registro 6827/2023E (FICDTEM-2023-26), financiado por el Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología (COMECYT).

que la erradicación del bullying contribuirá a la creación de sociedades más justas, fomentando una cultura de respeto, empatía y tolerancia, valores fundamentales para el progreso social.

Palabras clave: Acoso escolar, Desarrollo sostenible, Problema social, Relaciones entre pares, Violencia.

Abstract

The study of bullying is crucial in the social context due to its impact on the psychological and emotional well-being of victims, aggressors and dual roles (victim/aggressor) as well as on the school climate. Therefore, this essay aims to describe bullying, highlighting the need to study it from an ecological perspective to identify risk and protection factors that favor attention strategies to eradicate it, which will contribute to the fulfillment of the fourth goal of the UNESCO 2030 Agenda, which seeks to guarantee inclusive education. equitable and quality, promoting learning opportunities for all, regardless of origin, gender, or condition. The essay offers a recent review of expert research, through which the scientific consensus for its translation into Spanish will be identified, the differentiation with school violence, the characterization of students who participate as victims, bullies, dual roles or those who do not engage in bullying, identifying the importance of studying it from an ecological perspective. It is concluded that the eradication of bullying will contribute to the creation of fairer societies, fostering a culture of respect, empathy and tolerance, fundamental values for social progress.

Keywords: Bullying, Sustainable development, Social problem, Peer relationships, Violence.

Resumo

O estudo do bullying é crucial no contexto social devido ao seu impacto no bem-estar psicológico e emocional das vítimas, agressores e indivíduos com duplo papel (vítima/agressor), bem como no clima escolar. Portanto, este ensaio tem como objetivo descrever o bullying escolar, documentando seu estudo a partir da perspectiva ecológica para identificar fatores de risco e proteção que favoreçam estratégias de atenção para erradicá-lo. Isso contribuirá para o cumprimento do quarto objetivo da Agenda 2030 da UNESCO, que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades

de aprendizagem para todos, independentemente de sua origem, gênero ou condição. O ensaio oferece uma revisão recente de pesquisas de especialistas, através da qual se identificará o consenso científico para sua tradução para o português, a diferenciação com a violência escolar, a caracterização dos alunos que participam como vítima, agressor, duplo papel ou aqueles que não se envolvem em bullying, identificando a importância de estudá-lo a partir da perspectiva ecológica. Conclui-se que a erradicação do bullying contribuirá para a criação de sociedades mais justas, fomentando uma cultura de respeito, empatia e tolerância, valores fundamentais para o progresso social.

Palavras-chave: Bullying escolar, Desenvolvimento sustentável, Problema social, Relações entre pares, Violência.

Fecha Recepción: Mayo 2024

Fecha Aceptación: Noviembre 2024

Introducción

El ensayo se compone de tres secciones: Antecedentes, Desarrollo y Conclusiones. En los antecedentes, se distingue al bullying como una forma de violencia con graves consecuencias, cuyo estudio permitirá comprender las dinámicas de poder, describiéndose los argumentos por los cuales su estudio es crucial para alcanzar los objetivos de la Agenda UNESCO 2030.

La segunda sección denominada Desarrollo muestra los fundamentos teóricos básicos del bullying, por lo que se le define distinguiéndole de la violencia escolar, destacándose los múltiples niveles de influencia, desde el individual hasta el cultural. Se analizan los diferentes roles involucrados (víctima, acosador, víctima-acosador y no involucrado), así como los factores del modelo ecológico que contribuyen para la aparición del bullying: microsistema (familia, escuela), mesosistema (escuela-familia), exosistema (medios, tecnología), macrosistema (cultura, sociedad), que han permitido identificar en cada uno de dichos sistemas factores que protegen a niños, niñas y adolescentes de participar en episodios violentos, por lo que ha sido un modelo teórico que ha impulsado el desarrollo de los contenidos de los programas para atender al bullying.

La descripción de factores de protección ha permitido identificar componentes que deben estar incluidos en programas de intervención, como las estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales (solución no violenta de conflictos, empatía, comunicación asertiva, auto control de emociones), enmarcados en un programa integral con enfoque de

género y derechos de la niñez, promoviendo la participación conjunta de padres de familia y profesorado.

Identificar estrategias para crear entornos seguros es fundamental para garantizar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, y así cumplir con el cuarto objetivo de la Agenda UNESCO 2030.

Antecedentes

El bullying es un fenómeno que afecta a millones de niñas, niños y adolescentes en todo el mundo, esta forma de violencia tiene consecuencias devastadoras, tanto a corto como a largo plazo. El acoso escolar únicamente ocurre entre estudiantes en el contexto escolar, es un patrón de comportamiento agresivo y repetitivo que busca hacer daño, sometiendo psicológicamente a una víctima, existe un desequilibrio de poder entre el acosador y su víctima, a quien se le elige por percibirle débil sin la capacidad para defenderse. El acoso escolar representa una grave amenaza para la educación, el bienestar y el desarrollo integral de la niñez (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura [UNESCO], 2019), que viola los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes al no garantizar el derecho a la educación libre de violencia.

Para las instituciones educativas, el bullying representa un desafío fundamental especialmente por la creación de un entorno seguro y propicio para el aprendizaje, por lo que la tolerancia cero al acoso escolar no solo protege los derechos de los estudiantes a una educación sin miedo, sino que también fomenta un clima escolar positivo necesario para que el alumnado se desarrolle plenamente para alcanzar su máximo potencial (Mendoza, 2020).

La investigación del bullying, es de vital importancia por diversas razones, en primer lugar, permite comprender las dinámicas de poder y desequilibrio que subyacen a este fenómeno, en segundo lugar permite distinguir los factores de riesgo y protección asociados a él (Kennedy y Brausch, 2024), facilitando el diseño de estrategias efectivas de prevención e intervención (Neumayer et al., 2023), en tercer lugar, su estudio ayuda a visibilizar las graves consecuencias que este tiene, tanto a corto como a largo plazo como por ejemplo, ansiedad y depresión (Blanchflower y Bryson 2024), por lo que su atención temprana permitirá incidir en la creación de ambientes sociales más saludables, con mayor justicia respetando los derechos de quienes conforman y construyen la comunidad educativa (Jensen, 2022).

El estudio del bullying es esencial para avanzar en los objetivos de la Agenda UNESCO 2030 (UNESCO, 2024), que busca promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, por lo que la erradicación del bullying garantizará:

- Respetar derechos de la niñez, por lo que al atender el acoso escolar promoverá la creación de entornos escolares seguros, a través de los cuales se proteja el derecho a aprender y garantice su desarrollo en un ambiente democrático, justo y saludable.
- Promover el desarrollo integral de la niñez, atender episodios de bullying facilitará un ambiente propicio para el desarrollo integral: bienestar emocional, social y académico.
- Fomentar la igualdad y la diversidad, evitará el desarrollo de prejuicios y estereotipos basados en diferencias de género, orientación sexual, raza, religión u otras características personales, que fomentan la percepción de vulnerabilidad en el desequilibrio de poder necesario para el desarrollo del bullying.
- Prevenir otras formas de violencia, el bullying se asocia a otras formas de violencia como la virtual (Neumayer et al., 2023; Pichel et al., 2022), delincuencia, antisocial (Garaigordobil, 2017), por lo que al estudiar sus dinámicas se desarrollarán estrategias efectivas de prevención para atender no solo al acoso escolar en sí mismo, sino también otras formas de violencia asociadas a él.

Se ha identificado que las habilidades socioemocionales son la antítesis del acoso escolar (Garaigordobil, 2017; Kljakovic y Hunt, 2016; Nasti et al., 2023), por lo que habilidades como empatía, tolerancia, auto-regulación de emociones, comunicación asertiva, son habilidades que se asocian a la disminución de comportamiento agresivo y al incremento de la generación de soluciones no violentas a los conflictos (Kennedy y Brausch, 2024; Perlado y Trujillo, 2024; Stephenson et al., 2024), por lo que su desarrollo es necesario para erradicar el bullying.

La prevención y atención del bullying son pieza clave para alcanzar los objetivos de la Agenda UNESCO 2030, ya que la creación de entornos educativos seguros, inclusivos y respetuosos promueve el desarrollo integral del alumnado impulsándole a alcanzar su máximo potencial, por lo que el bullying es una amenaza para el logro del cuarto objetivo de la agenda UNESCO 2030, al impedir que el alumnado disfrute su derecho a la educación de calidad, quitando la oportunidad de aprender equitativamente durante las etapas escolares;

sin embargo, en la actualidad se ha determinado que el bullying trasciende hasta etapas de desarrollo posteriores a la etapa escolar, como la adultez, etapa en la se ha identificado que el bullying se asocia con déficit en el bienestar social, familiar e incluso laboral (Blanchflower y Bryson, 2024).

Desarrollo

Definición de bullying

Existe consenso científico al determinar que la traducción del bullying es acoso escolar (Cerezo et al., 2015; Mendoza, 2022; UNESCO, 2019), considerándolo un subtipo de agresión, que ocurre únicamente en instituciones educativas, erróneamente se ha usado como un comportamiento que ocurre en espacios diferentes a los escolares, para describir relaciones violentas entre adultos en espacios laborales, así como entre doctores y pacientes (relaciones violentas que se desarrollan en hospitales), se ha usado también para describir la violencia que ocurre en el contexto familiar, llamándole erróneamente bullying al constructo denominado violencia familiar, por lo que es necesario especificar que el bullying únicamente ocurre entre estudiantes y en espacios escolares.

El bullying, debe ser diferenciado de otro tipo de comportamiento violento que ocurre también en espacios escolares, denominado violencia escolar, ambos son comportamientos violentos que ocurren en instituciones educativas y son un subtipo de agresión, que se deben diferenciar operacionalmente, ya que su distinción permitirá que docentes y autoridades escolares tengan los elementos para prevenir y atenderlos (Serna, 2020; UNESCO, 2019).

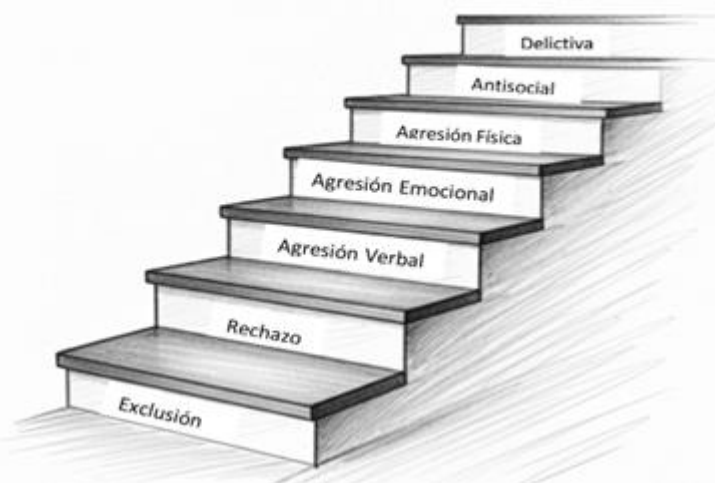
La violencia escolar, se define como comportamientos agresivos entre alumnos, entre profesorado-alumnado, así como agresiones que se dirigen hacia mobiliario y espacios escolares (Mendoza, 2022; Mendoza et al., 2022; UNESCO, 2019), el bullying ocurre únicamente entre pares y debe cumplir con características específicas, como elegir a una persona a quien le dirigirán frecuentemente (prácticamente de manera cotidiana) toda clase de comportamientos agresivos (Cerezo, 2014; Garaigordobil, 2017), se le elige, ya que se le percibe como una persona diferente, débil, sin capacidad para defenderse ni para solicitar ayuda, identificándose un desequilibrio de poder entre los agresores y la víctima, las agresiones que se dirigen a la víctima son de cualquier tipo con la intención de causarle daño (Garaigordobil et al., 2017; Serna, 2020; UNESCO, 2019).

El bullying se ha clasificado en físico, verbal, social, sexual, emocional, hasta escalar a comportamientos antisociales y delictivos (Mendoza, 2022), esta tipología ha permitido

identificar que el bullying comienza con comportamientos de rechazo y exclusión, cuyo nivel de agresión va escalando hasta llegar a comportamientos delictivos (Ver figura 1), por lo que en una institución educativa en la que ocurren peleas físicas, robos e incluso se llega al homicidio, sin duda alguna, es un contexto educativo en el que siempre estuvo presente el bullying en sus etapas iniciales, como lo son el rechazo y la exclusión, pero nunca fue identificado ni atendido tempranamente, por lo que se escaló a otros niveles agresivos.

Figura 1. Escalamiento Conductual del Bullying

Escalamiento Conductual del Acoso Escolar



Fuente: Elaboración con Inteligencia Artificial (Gemini)

Con respecto a las diferencias de sexo, se ha identificado que generalmente los varones participan más que las mujeres como agresores y víctimas (Cosma et al., 2022) involucrándose más en agresiones físicas (Stephenson et al., 2024), y las mujeres más en agresiones verbales (Prakash et al., 2022).

El bullying impacta socialmente ya que se asocia con deserción escolar (Prakash et al., 2022), problemáticas de salud como depresión, ansiedad, obesidad (Mendoza et al., 2020; Prakash et al., 2022), mayor probabilidad de consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias nocivas (Pichel et al., 2022), así como la participación en ciberbullying (Mendoza et al., 2021; Morales et al., 2021; Neumayer et al., 2023; Serrano et al., 2021).

El bullying es una conducta social en la que se requiere de otros pares ya que los arreglos contingenciales del ambiente mantendrán su incidencia (Cerezo, 2014; Santoyo y Mendoza, 2018), identificándose que el comportamiento que mantiene la conducta de acoso escolar entre muchos otros reforzadores son las “ganancias sociales”, que han ido

evolucionado hasta la obtención de recursos altamente valiosos para los agresores como liderazgo y popularidad (Hensums et al., 2023), tanto el liderazgo como la popularidad les da beneficios sociales para que otros pares se adhieran a los círculos de bullying que lideran, logrando fortalecer su posición de poder sobre los víctimas (Cerezo, 2014), por lo que el bullying es un medio que ayuda a obtener ganancias con alto valor social.

Roles de participación

La línea de investigación del bullying demuestra avances que facilitan su prevención y atención, ejemplo de ello es la descripción del alumnado que participa en episodios de bullying con diferentes roles de actuación (Cerezo et al., 2015; Van Geel et al., 2022), identificándose tres roles principales de involucramiento activo: víctima pura, agresor puro, doble rol o víctima-acosador (Favini et al., 2023; Garaigordobil, 2017; Mendoza, 2022; Pichel et al., 2022) y otro rol que no participa en bullying denominado no involucrado, cuyo estudio ha permitido la identificación de los factores que protegen al alumnado para no involucrarse en bullying (Cerezo, 2014; Favini et al., 2023; Menabò et al., 2024; Mendoza et al., 2020).

La importancia de la identificación de los roles de participación se asocia a la creación de rutas de intervención efectivas que evitan el escalamiento del comportamiento agresivo, previniendo la escalada hasta el comportamiento antisocial y delictivo.

El estudio de cada uno de los roles de actuación: Víctima pura, agresor puro, doble rol víctima-agresor y no involucrado (Appelqvist et al., 2024; Cerezo, 2014), ha permitido describir los factores que sitúan en mayor riesgo para desempeñar cada uno de ellos (Kochel et al., 2015; Menabò et al., 2024; Mendoza et al., 2020), de esta manera al identificar los déficits cognitivos, conductuales y emocionales que cada participante evidencia tener funcionan como una guía que permite conocer los factores que deben integrarse a los programas de intervención diseñados para evitar el desarrollo de perfiles específicos en acoso escolar.

La descripción de cada uno de los roles de participación en bullying reduce el riesgo de atender los casos como falsos positivos, ya que el desconocimiento de su existencia dirige a directivos y docentes a atender al alumnado con perfil doble rol (víctima-acosador) como agresor puro o víctima pura, lo que ocasiona que los comportamientos asociados al rol, se hagan más fuertes, se invisibilicen y se imposibilite dar una solución efectiva que permita la

erradicación del acoso escolar, pero el mayor peligro es la escalada del comportamiento a conductas delictivas como el homicidio.

Perfil doble rol, víctima-acosador

Es un perfil, que se caracteriza por alumnado que dirige y recibe por parte de sus pares agresiones de todo tipo (Cerezo et al., 2015), por lo que tiene una condición bivalente como agresor y como víctima, ambos perfiles al mismo tiempo (Kljakovic y Hunt, 2016; Menabò et al., 2024; Mendoza et al., 2022).

El comportamiento de este alumno confunde al profesorado y a los directivos, ya que al elegirlo como víctima recibirá constantemente agresiones por parte de sus pares, pero al mismo tiempo, este alumno elegirá a otros a quienes percibe como diferentes, vulnerables y con menos poder que él, por lo que les dirigirá toda clase de agresiones.

Estos dos tipos de comportamiento como víctima y agresor que el alumno exhibe durante la jornada escolar desconcierta al profesorado porque desconoce si lo deben clasificar como víctima o como agresor, lo que ocurre por ignorar que tiene dos perfiles.

Este rol es un gran reto para los educadores y psicólogos ya que es un alumno que comparte características de ambos roles (Kljakovic y Hunt 2016), sin embargo, se identifica que es menos empático que el alumnado “agresor puro”, se sienten con menos disposición para colaborar en equipo (cooperar, ayudar), son impulsivos y con déficits para generar soluciones sin recurrir a la agresión, generalmente no son capaces de identificar las consecuencias de sus actos, justifican su agresión explicando que la víctima lo merece (Mendoza y Maldonado, 2017; Menabò et al., 2024), tienen una red social incluso más pobre que el de las víctimas, por lo que pueden percibirse excluidos (Cerezo, 2014; Kochel et al., 2015), exhiben comportamiento antisocial (Garaigordobil, 2017).

Perfil víctima pura

Las víctimas de bullying se definen como alumnado que prácticamente en la cotidianeidad reciben cualquier tipo de agresión de sus pares (Cerezo et al., 2015), por lo que son excluidos de trabajos escolares, fiestas, actividades deportivas y de ocio, experimentan altos niveles de estrés, ansiedad, depresión (Balluerka et al., 2023), tienen autoestima baja (Appelqvist et al., 2024), sobrepeso (Mendoza et al., 2020; Prakash et al., 2022) así como cualquier otra característica que para la percepción del alumnado agresor los haga diferentes.

Las víctimas se caracterizan por tener déficits en habilidades sociales, por lo que tienen dificultades para iniciar y mantener conversaciones con sus pares, son apáticos,

retraídos, no disfrutaban integrarse a grupos y actividades por equipo, le gusta “estar solos”, déficits en habilidades que los sitúa en mayor riesgo de exclusión (Kennedy y Brausch, 2024; Mendoza y Maldonado, 2017), demostrando su desconocimiento para responder exitosamente ante los ataques de sus agresores.

Las víctimas tienen la certeza de que no tienen opción para salir de su estado de indefensión, por lo que no generan alternativas de solución como solicitar ayuda, evitar las situaciones problemáticas, lo que sucede como consecuencia de la dificultad para afrontar conflictos elaborando y eligiendo la mejor alternativa de solución (Stephenson et al., 2024). Tienen distorsiones cognitivas, especialmente la denominada “wishful thinking” que significa que el alumnado víctima va a crear para sí mismo, historias que carecen de sustento real, por lo que a través de dicha distorsión ocultan y transforman su realidad (Mendoza y Maldonado, 2017), por lo que ocultan las agresiones que reciben y construyen una realidad sustentada en lo que desean que ocurriera en su vida cotidiana, por lo que desarrollan creencias erróneas en las que aseguran que no son victimizados, por lo que no buscan ni solicitan ayuda (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Mendoza, 2017).

En la actualidad la investigación ha fortalecido el consenso científico de que el patrón de victimización es estable a través del tiempo (Blanchflower y Bryson 2024; Kljakovic y Hunt, 2016; Neumayer et al., 2023) por lo que se mantiene a través de las diferentes etapas de desarrollo de la persona (Pouwels et al., 2016; Stephenson et al., 2024; Van Geel et al., 2022), permaneciendo incluso en otros contextos como el virtual (Mendoza et al., 2021; Neumayer et al., 2023), demostrándose que ser víctima de bullying se asocia con otros tipos de victimizaciones, prediciéndose futuras victimizaciones, por lo que permanece incluso hasta la victimización en las relaciones de pareja en la etapa adulta.

Perfil Agresor puro (Bully)

El alumnado bully o agresor, se define por dirigir toda clase de agresión hacia un alumno en particular a quien elige por percibirlo diferente, débil y vulnerable.

El alumnado que desempeña este rol, es sexista, racista, clasista, es decir, rechaza, critica y minimiza a quien percibe como diferente a él, no reconoce a las minorías y en general rechaza a quien él perciba como débil, justifican el uso de la violencia (Mendoza et al., 2020; Pina et al., 2022), se caracteriza por carecer de empatía por sus víctimas (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Kennedy y Brausch, 2024).

El alumnado que vive como agresor o bully, socialmente tienen comportamientos ambivalente porque aunque son eficaces para generar redes sociales en las que se caracterizan por ser líderes, populares y tener una nutrida red social que los hace sentir poderosos y triunfadores (Cerezo, 2014; Hensums et al., 2023), tienen estrategias socialmente ineficaces como dificultades para resolver situaciones conflictivas, las que generalmente resuelven con agresión debido a que son impulsivos (actúan sin pensar en las consecuencias de sus actos) y deficiencias para gestionar sus emociones, por lo que se enojan con mayor frecuencia e intensidad, escalando hasta llegar a agresiones físicas, antisociales y delictivas (Garaigordobil, 2017; Kennedy y Brausch, 2024).

Además, este tipo de perfil se asocia a otros comportamientos riesgo como agresión hacia figuras de autoridad como el profesorado (Mendoza et al., 2022) adicciones, alcoholismo, deserción escolar (UNESCO, 2019) estrategias que son estables en la adultez por lo que se asocia con problemas de bienestar y salud (Nasti et al., 2023) e incluso la falta de un empleo formal (Blanchflower y Bryson, 2024).

Perfil No involucrado

El alumnado que no participa en episodios de bullying, es denominado no involucrado y (Appelqvist et al., 2024; Cerezo, 2014; Kochel et al., 2015) generalmente es el grupo mayoritario en las escuelas en las que existe bullying (Balluerka et al., 2023; Menabò et al., 2024; Mendoza et al., 2020).

Los factores que protegen a este alumnado para no participar en bullying, son tener percepción positiva de la calidad de las relaciones con sus compañeros escolares, por lo que establecen relaciones positivas demostrando ser cooperadores, participativos, empáticos, sensibles (identifican el estado emocional de sus pares, tristeza, enojo, alegría o cualquiera otra emoción, respondiendo con asertividad), solidarios, especialmente cuando alguien necesita ayuda, asertivos al expresar lo que sienten y piensan, por lo que son capaces de defender derechos, opiniones y peticiones sin hacer uso de la violencia (Menabò et al., 2024; Mendoza y Maldonado, 2017), tienen elevada auto estima (Balluerka et al., 2023), su comportamiento se resume en poseer habilidades socioemocionales.

Son alumnos que presentan mayores habilidades para encontrar soluciones creativas y alternativas sin hacer uso de violencia ante situaciones conflictivas, tienen la capacidad de reflexionar y analizar antes de actuar, es decir no responden impulsivamente. El alumnado

que no se involucra en episodios de bullying responde de manera asertiva ante las agresiones de sus compañeros (Mendoza y Maldonado, 2017).

Perspectiva ecológica del estudio de bullying

Derivado de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987), el estudio del bullying implicaría analizar los múltiples factores que afectan el comportamiento de los estudiantes en su entorno social, por lo que esta perspectiva considera a los individuos como piezas claves en diferentes sistemas, desde el más cercano e inmediato como el individual, escolar y familiar, hasta el más amplio y distante como la cultura y la sociedad, estos sistemas interactúan entre sí para influir en el desarrollo y comportamiento de cada uno de los involucrados en bullying.

El abordaje del acoso escolar a partir de la perspectiva ecológica, ha permitido la identificación de factores de protección y de riesgo presentes en cada uno de los ambientes en los que el alumnado participa (Cerezo, 2014; Blanchflower y Bryson, 2024; Mendoza et al., 2020), guiando así a programas de intervención integrales que han demostrado su efectividad para la disminución de comportamiento disruptivo, así como para la prevención, atención y erradicación de bullying, generando un clima escolar positivo en el que el profesorado también perciba un ambiente sano y seguro (Jensen, 2022), óptimo para el desarrollo de escuelas con cultura inclusiva y ambientes sanos, acciones estipuladas en la Agenda 2030 (UNESCO, 2019).

Para analizar el bullying a partir de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, se deben explorar al microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, que se describen a continuación.

Microsistema

Este nivel se refiere al entorno más inmediato en el que el individuo interactúa regularmente, como la familia, la escuela y el grupo de amigos, por lo que se describe al bullying como resultado de relaciones y normas sociales, relaciones con dinámicas de poder; estudiarlo a partir de este sistema implica analizar las interacciones entre los individuos involucrados, identificando factores que las afectan como el apoyo social, la cohesión grupal, dinámicas escolares y familiares.

En el contexto familiar se ha identificado como factor de riesgo para la participación en episodios de acoso escolar, la violencia intrafamiliar y las prácticas de crianza poco

efectivas (Blanchflower y Bryson 2024; Cerezo et al., 2015; Machimbarrena et al., 2019), identificándose que la combinación de prácticas de crianza agresivas y sobreprotectoras promueven el desarrollo del perfil doble rol (víctima-acosador). En el desarrollo del perfil de víctima se ha identificado el uso de prácticas mixtas combinando prácticas efectivas con inefectivas, por lo que usan al mismo tiempo sobreprotección, agresión (física, verbal y emocional) y crianza positiva y para el desarrollo del perfil de agresor los padres emplean principalmente los golpes, amenazas, críticas, al tiempo que son padres ausentes (Machimbarrena et al., 2019; Mendoza, 2017).

En el ambiente escolar, se ha identificado como primer factor de riesgo el desconocimiento de las manifestaciones de la violencia y acoso escolar (Mendoza et al., 2022), seguido por el desconocimiento por parte de los docentes y autoridades acerca de las rutas de acción para atender los episodios de violencia escolar y acoso escolar (Mendoza y Barrera, 2018), así como la "aversión al cambio", resistencia que se manifiesta de diversas formas, como la negación a la existencia del bullying, la oposición abierta a estrategias de intervención, falta de compromiso y de capacitación de estrategias efectivas, lo que se asocia con el desgaste del profesorado (Jensen, 2022).

Mesosistema

Este nivel se centra en las interacciones entre los diferentes microsistemas en los que participa el alumnado, describiendo principalmente la interacción de las familias con las instituciones educativas, por lo que desde esta perspectiva, se analiza la comunicación entre padres, madres, profesorado y directivos escolares (Mendoza y Barrera, 2018).

Se ha demostrado que la comunicación constante, efectiva y positiva entre escuela y familia afectará el comportamiento del alumnado con perfil de bully, disminuyendo el comportamiento agresivo, fortaleciendo estrategias de prevención, detección y atención. Por lo que esta comunicación es esencial para erradicar el bullying al favorecer la colaboración efectiva, demostrándose intercambio de información, apoyo integral, consistencia en las respuestas y la promoción de una cultura escolar positiva.

Por ello, la responsabilidad compartida entre escuela y familia se hace necesario para demostrar que el comportamiento agresivo no será ignorado, por lo que se demostrará que ambas partes están comprometidas (Mendoza, 2022; Mora-Rosales y Romero-Pérez, 2019).

Se requiere demostrar que los agentes de cambio (profesorado y padres) son líderes, por lo que deberán establecer consecuencias consistentes, demostrando al alumnado con

perfil de bully, que su comportamiento no tendrá ganancias, por lo que la supervisión y monitoreo cotidiano de padres y profesorado reflejará atención y amor al alumnado bully, por lo cual, el seguimiento de su comportamiento en el ámbito cotidiano promoverá el aprendizaje de habilidades socioemocionales (Mendoza, 2020).

La atención temprana y efectiva por parte de padres y docentes, permitirá atender el bullying de manera proactiva, deteniendo la estabilidad de los perfiles de víctimas y agresores, previniendo problemas más graves en el futuro como la agresión en el ámbito familiar, laboral y de ocio incluyendo ambientes deportivos.

Exosistema

Este nivel refiere entornos en los que el individuo no participa directamente, pero que tienen impacto directo en su vida, aquí se encuentran los ambientes virtuales y en general las influencias mediáticas, a través de las cuales se aprenden comportamiento y actitudes, principalmente a través del aprendizaje por modelos.

La televisión, las redes sociales y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) pueden influir significativamente en el comportamiento agresivo de los alumnos acosadores por varias razones, que a continuación se explican.

El ambiente virtual es un ambiente facilitador de modelos de comportamientos agresivos, por lo que los programas y contenidos en medio digitales pueden actuar como modelos de agresión normalizándola (Morales et al., 2021), ya que funciona como un sistema desensibilizador de la violencia lo que ocurre debido al consumo repetido de exposición de actos violentos a través de redes sociales, por lo que son menos sensibles ante el sufrimiento de los demás (Serrano et al., 2021).

La virtualidad funciona como una difusión rápida y exponencial de situaciones agresivas por lo que las redes sociales difunden rápidamente a través de una amplia audiencia mensajes de odio y agresión, amplificando el impacto del comportamiento agresivo (Rodríguez et al., 2019).

Finalmente, los grupos de pares conformados en ambientes virtuales validan y refuerzan el comportamiento agresivo, lo que hace que los acosadores se sientan más respaldados (populares) lo que facilita la justificación de ese comportamiento, haciendo que el acoso escolar sea incluso, deseable por ciertos grupos de pares (Mendoza et al., 2021).

Se hace patente que investigaciones recientes señalan que el alumnado carece de las habilidades digitales mínimas necesarias para estar protegidos de ataques y agresiones

cibernéticas (Pérez-Maldonado et al., 2023), lo que se debe considerar para el análisis de este sistema, ya que los jóvenes participan activamente en redes sociales con estas deficiencias.

Macrosistema

Este nivel refiere las influencias culturales y sociales, como efectos del crimen, estereotipos de género, así como las actitudes culturales hacia la agresión, la violencia y la resolución de conflictos sociales.

Abordar el bullying desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, refiere el análisis de múltiples factores que contribuyen a la aparición de este fenómeno, lo que permite desarrollar intervenciones más efectivas que aborden las causas subyacentes y promuevan entornos más saludables y seguros.

Los estereotipos de género, así como la normalización de la violencia en la cultura, juegan un papel significativo en la aparición y perpetuación del bullying por varias razones (Mendoza, 2022; Mendoza et al., 2022):

La primera de ellas es el establecimiento rígido de una dualidad, en el que se ha obligado a elegir entre dos estereotipos sociales tradicionales: la sumisión asociada a la victimización y al machismo asociado al abuso de poder y uso de la violencia.

Otra razón es la perpetuación de la violencia como un sistema normal en la sociedad, lo que ocurre en muchas culturas en las que la violencia se ha normalizado como en medios de comunicación, redes sociales y otros ambientes.

Finalmente, la desigualdad de poder y control, asociados a los estereotipos de género contribuyen al uso del poder para mantener su dominio sobre otros, logrando la estigmatización y exclusión de aquellos que no se ajustan a las normas tradicionales de género (Mendoza, 2022).

Programas de intervención

Los programas de intervención para prevenir y erradicar el bullying se han desarrollado desde hace más de cuatro décadas, a partir de los estudios de Dan Olweus en Noruega, por lo que principalmente se han desarrollado en Europa, en la actualidad se han consolidado diversos programas en diversas regiones del mundo (Kennedy, 2020a; Kennedy, 2020b) demostrando su efectividad para detener el acoso escolar, ofreciendo protección inmediata a las víctimas, garantizando un cambio en el comportamiento y cogniciones de quienes participan.

Algunos programas han señalado su efectividad al incrementar entre los estudiantes empatía, responsabilidad, estrategias para defenderse, cambio de actitud hacia las víctimas (Garandean et al., 2023).

Otros programas han demostrado disminución en el comportamiento de bullying al tener componente que favorecen la solución no violenta de conflictos, y el incremento de habilidades socioemocionales como ayuda, cooperación, liderazgo prosocial, autoestima y empatía (Garaigordobil et al., 2017).

Otros han demostrado su efectividad para erradicar el bullying y la violencia escolar incluyendo la agresión entre profesorado y alumnado, con estrategias que requieren la participación activa del alumnado, padres y madres de familia y profesorado, demostrando cambios cognitivos y conductuales en víctimas, agresores y víctimas/agresores (Mendoza, 2020).

El diseño de programas de intervención necesariamente deberá involucrar la participación activa del alumnado, por lo que las estrategias de atención necesariamente deberán promover la identificación de problemáticas en su ambiente escolar, así como la búsqueda de soluciones, fomentando la participación estudiantil, el liderazgo y la responsabilidad social, aspectos fundamentales para la formación de ciudadanos activos y comprometidos con la construcción de sociedades pacíficas, lo que se ha logrado a través de asambleas escolares demostrándose su efectividad para la erradicación del acoso escolar (Mendoza et al., 2020).

Concluyéndose a partir de una revisión internacional reciente sobre el análisis de la eficacia de múltiples programas que uno de los componentes que no podría faltar en el diseño de programas de atención y prevención de bullying es el entrenamiento de habilidades socioemocionales en el alumnado (Perlado y Trujillo, 2024), siendo la clave para lograrlo tener a profesionales especializados en bullying que sean capaces de demostrar habilidades y conocimiento para desarrollar estrategias probadas científicamente (Garaigordobil, 2023).

Conclusiones

La prevención y atención del bullying son tareas urgentes que requieren del compromiso conjunto de gobiernos, escuelas, familias y la sociedad en general, trabajando en colaboración se podrán crear entornos seguros y favorable para que niños, niñas y adolescentes desarrollen su máximo potencial sin temor a participar en acoso escolar, para así cumplir con las acciones estipuladas en la Agenda 2030 de la UNESCO, para el cumplimiento de los objetivos estipulados en ella, en especial el cuarto que establece el cumplimiento de la educación integral de calidad en ambientes escolares sin violencia.

Por lo que las estrategias de atención deben centrarse en programas diseñados por especialistas en violencia escolar y bullying, que demuestren la efectividad de programas desarrollados y probados en la misma cultura y sociedad en la que se pretende establecer, ya que no funcionará establecer programas desarrollados en culturas y sociedades cuya realidad educativa y económica sea diferente, especialmente cuando se han diseñado en países desarrollados y se desean replicar en países subdesarrollados.

El diseño de programas de atención y prevención necesariamente deberá demostrar que se construyeron con base en perspectiva de género, derechos de niños, niñas y adolescentes, programas y planes de estudio, así como en las ciencias de la salud y la conducta, demostrando así mismo, el sustento teórico en investigaciones que ayuden a comprender sus causas, dinámicas y efectos, por lo que el diseño de un programa integral para erradicar el bullying, con perspectiva de género permitirá superar la dicotomía de género a través de los estereotipos tradicionales de género que se establecen en un continuo de machismo y sumisión, asociados a la violencia de género, estereotipos arraigados por creencias erróneas socialmente establecidas como que los hombres son superiores en áreas de matemáticas, ciencias, entre muchas otras creencias que fomentan el sexismo, la cultura de misoginia que influyen en la equidad de las relaciones de pares en contextos escolares en cualquier nivel educativo, amenazando cotidianamente el cumplimiento de acciones establecidas en los objetivos de la agenda de la UNESCO planteados para ser alcanzados en el año 2030, como las acciones establecidas en los objetivos educación de calidad e igualdad de género (cuarto y quinto respectivamente).

El contexto familiar, tiene un papel fundamental en la erradicación temprana del bullying, especialmente porque se ha demostrado que al tener una participación activa y cotidiana estableciendo desde la familia prácticas de crianza efectivas, como la crianza positiva (también denominada democrática), que garanticen el desarrollo de comportamiento

prosocial al establecerse hábitos, límites, a través de la supervisión y acompañamiento diario de padres y madres en la vida de sus hijos, contribuirá a la formación integral de niños, niñas y adolescentes para garantizar una vida de salud y bienestar que impactará en el desarrollo de las sociedades.

Futuras Líneas de Investigación

Como prospectiva se resalta la necesidad de tener como objeto de análisis para futuras investigación a las rutas de acción específicas para atender el acoso escolar de manera efectiva, información que no fue analizada en este ensayo y que, se hace imprescindible estudiarlo en futuras indagaciones.

Para futuras investigaciones, se sugiere realizar estudios predictivos que permitan conocer las variables individuales, familiares y escolares que predicen el comportamiento de acoso escolar, lo que permitirá identificar los factores de que protegen al alumnado para no participar en episodios violentos.

Referencias

- Appelqvist, K., Heikkinen, R., Vasankari, T., Virtanen, T., Pihlainen, K., Honkanen, T., Kyröläinen, H. y Vaara, J. (2024). Moderating effect of leisure-time physical activity on the relationship between bullying victimisation and self-esteem in young Finnish men. *Mental Health and Physical Activity*, 26, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2024.100595>
- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O. y Gorostiaga, A. (2023). Asociación entre el bullying, la ansiedad y la depresión en la infancia y la adolescencia: el efecto mediador de la autoestima. *Revista de Psicodidáctica* 28, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.001>
- Blanchflower D.G. y Bryson A. (2024). The adult consequences of being bullied in childhood. *Social Science and Medicine*, 345, 1-11. doi: 10.1016/j.socscimed.2024.116690. Epub 2024 Feb 12. PMID: 38367340.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo Humano*. Paidós.
- Cerezo, F. (2014). Differences in Social Status according to Role in Bullying: A Socio-Metric Analysis. *Bordón*, 66 (2), 29-42. doi: 10.13042/Bordon.2014.66202

- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruíz, C. y Arense, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. doi:10.1387/RevPsicodidact.11097
- Cosma, A., Bjereld, Y., Elgar, F.J., Richardson, C., Bilz, L., Craig, W., Augustine, L., Molcho, M., Malinowska-Cieślik, M. y Walsh, S.D. (2022). Gender Differences in Bullying Reflect Societal Gender Inequality: A Multilevel Study With Adolescents in 46 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 71 (5), 601-608. doi: 10.1016/j.jadohealth.2022.05.015.
- Favini, A.Gerbino,M., Pastorelli, C., Zuffianò, A., Lunetti, C., Remondi, Ch., Cirimele, F., Gomez Plata, M., Giannini, A.M. (2023). Bullying and cyberbullying: Do personality profiles matter in adolescence?. *Telematics and Informatics Reports*,12,1-10. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2023.100108>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M. (2023). Educational psychology: the key to prevention and child-adolescent mental health. *Psicothema*, 35(4), 327-339. <https://dx.doi.org/10.7334/psicothema2023.1>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010) Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256. redalyc.org/pdf/1293/129315468008.pdf
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:151395973>.
- Garandeanu, C.F., Turunen, T., Saarento-Zaprudin, S. y Salmivalli, C. (2023). Effects of the KiVa anti-bullying program on defending behavior: Investigating individual-level mechanisms of change. *Journal of School Psychology*, 99, 1-14. doi: 10.1016/j.jsp.2023.101226.
- Hensums, M., Brummelman, E., Larsen, H., Van den Bos, W. y Overbeek, G. (2023). Social goals and gains of adolescent bullying and aggression: A meta-analysis. *Developmental Review*, 68, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101073>

- Hernández Herrera, C. A. (2021). Modelo de ecuaciones estructurales, alternativa para medir el fenómeno de las mujeres STEM en México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.977>
- Jensen, M.T. (2022). Are test-based policies in the schools associated with burnout and bullying? A study of direct and indirect associations with pupil-teacher ratio as a moderator. *Teaching and Teacher Education*, 113, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103670>
- Kennedy, A. y Brausch, A.M. (2024). Emotion dysregulation, bullying, and suicide behaviors in adolescents. *Journal of Affective Disorders Reports*, 15, 2-7. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100715>
- Kennedy, R. (2020a). Gender differences in outcomes of bullying prevention programs: A meta-analysis. *Journal Children and Youth Services Review*, 119, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105506>
- Kennedy, R. (2020b). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 1-12. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:224864868>.
- Kljakovic, M. y Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescent* 49, 134-45. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.03.002.
- Kochel, K.P., Ladd, G.W., Bagwell, C.L. y Yabko, B.A. (2015). Bully/Victim Profiles' Differential Risk for Worsening Peer Acceptance: The Role of Friendship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 38-45. doi: 10.1016/j.appdev.2015.05.002.
- Machimbarrena, J.M., González-Cabrera, J. y Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática. *Pensamiento Psicológico*, 17, (2),37-56. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb
- Menabò, L., Caravita, S.C.S., Skrzypiec, G., Slee, P. y Guarini, A. (2024). Effects of victimization and perpetration in observing bullying scenes: an eye-tracker study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 24(2) 1-9. doi: 10.1016/j.ijchp.2024.100451.

- Mendoza, B., Morales, T. y Martínez, G. (2021). ¿El alumnado que participa en violencia escolar, también participa en episodios de agresión cibernética?. *Revista de Psicología Bolivia*, 26, 81-100. <https://doi.org/10.53287/wldl7961me66a>
- Mendoza, B. (2017). Prácticas de crianza y bullying: Descripción en alumnado de Educación Básica. *Revista Innovación Educativa*, 17, (74), 125-142. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00125.pdf>
- Mendoza, B. (2020). El derecho a la educación, programas de intervención desde los principales agentes de cambio: padres y profesorado. En M.M. Pérez, M.C. Macías y E. Tapia (Ed.), *Educación e Infancia* (pp.157-174). Porrúa-UNAM.
- Mendoza, B. (2022). Acoso Escolar. En C. Pereda (Ed), *Diccionario de Injusticias* (pp.18-23). Siglo Veintiuno Editores.
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la Convivencia Escolar en educación básica: Percepción de los Padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20, 2, 93-102. SCOPUS <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Mendoza, B., Domínguez, J. M., Mendoza I. y Román, M. (2020). Asambleas Escolares: identificación de conductas agresivas para mejorar la convivencia en las escuelas. En F. Carreto, C. Jiménez y M.L. Sánchez (Ed.), *Perspectivas Disciplinarias en la investigación educativa* (pp. 273-288). Clave Editorial y CONACyT.
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-sum*, 24(2), 109-116. <https://doi.org/10.30878/ces.v24n2a2>
- Mendoza, B., Pérez-Maldonado, H., Domínguez, J. M. y Román, M. (2022). Roles de participación en el bullying y episodios violentos en la interacción profesor-alumno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e25, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e25.4240>
- Morales Reynoso, T., Mendoza González, B. y Santos López, A. (2021). Cyberbullying, brecha digital y habilidades digitales para ciberconvivencia: descripción en estudiantes de bachillerato. *Voces de la Educación*, 6 (12), 22-44. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/386>
- Mora-Rosales, J. y Romero-Pérez, Y. (2019). Escuela primaria con violencia desde la tríada: el uno-el otro y las cosas. *Revista Innova Educación*, 1 (4), 546-565. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.009>

- Nasti, C., Sangiuliano, F., Palmiero M. y Brighi A. (2023). The relationship between personality and bullying among primary school children: the mediation role of trait emotion intelligence and empathy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(2), 1-5. doi: 10.1016/j.ijchp.2022.100359.
- Neumayer, F., Jantzer, V., Lerch, S., Resch, F. y Kaess, M. (2023). Traditional Bullying and Cyberbullying Victimization Independently Predict Changes in Problematic Internet Gaming in a Longitudinal Sample. *Journal of Adolescent Health*, 73(2), 288-295. doi: 10.1016/j.jadohealth.2023.03.013.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Pérez-Maldonado, H., Peñaloza Suárez, L. y Tamayo Salcedo, A.L. (2023). Diferencias en la formación de habilidades del profesional en turismo en una universidad pública. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XI (1) 1-24. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3857>
- Perlado, I. y Trujillo, J. J. (2024). Research analysis on social communicative skills as a tool to prevent violence in the educational context. *Revista Latina*, 82, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2024-2302>
- Pichel, R., Feijóo, S., Isorna, M., Varela, J. y Rial, A. (2022). Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use. *Children and Youth Services Review*, 134, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106369>
- Pina, D., López, R., Puente, E. y Ruiz, J.A. (2022). Association Between Attitudes Toward Violence and Violent Behavior in the School Context: A Systematic Review and Correlational Meta-Analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22 (1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100278>
- Piñero, E., Areñse, J.J. y Cerezo, F.C. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65(3), 109-129. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:143649847>

- Pouwels, J., Souren, P., Lansu, T. y Cillessen, A. (2016). Stability of peer victimization: A meta-analysis of longitudinal research. *Developmental Review*, 40, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.01.001>
- Prakash, S., Arumugam, Ch., Rangeela, E., Raghavan, V. y Padmavati, R. (2022). Bullying among children and adolescents in the SAARC countries: A scoping review, *Heliyon*, 8 (7), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09781>
- Rodríguez, M. Bannasar, M., Leiva, A., Garaigordobil, M. y Yañez, A.M. (2019). Cybervictimization among secondary students: social networking time, personality traits and parental education. *Public Health*, 19, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7876-9>
- Santoyo, C. y Mendoza, B. (2018). Behavioral Patterns of Children Involved in Bullying Episodes. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00456>
- Serna, O. (2020). Análisis documental sobre el bullying utilizando la cartografía conceptual desde la socioformación. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3 (47), 124-141. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478060102008/html>
- Serrano, C., Morales, T. y Mendoza, B. (2021). Ciberacoso en jóvenes de bachillerato: ¿quiénes participan más, los hombres o las mujeres?. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1373. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1373
- Stephenson. S.A., Meissel, K. y Peterson, E. (2024). Correlates of responses to peer provocation and bullying in middle childhood: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 77, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101939>
- Van Geel, M. Goemans, A., Zwaanswijk, W. y Vedder, P., (2022). Does peer victimization predict future suicidal ideation? A meta-analysis on longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 64, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101577>