

Creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes sobre el fenómeno bullying.

Teachers' beliefs about causal factors, preventive and contingent measures on the Bullying phenomenon.

Bernardo Kerman¹

Resumen

Se presenta un estudio, en colaboración con la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires, en dos etapas. La primera tipo instrumental (Montero & León, 2007), la construcción y validación de escala de creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes del hostigamiento de pares. La segunda de un diseño de tipo ex post facto prospectivo de grupo único (Montero & León, 2007). Participan en él 316 docentes de ambos sexos, 22,5% hombres y 77,5% mujeres, de colegios primarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con un rango etario que va de 22 a 69 años ($M = 39,38$; $DT = 10,15$). El objetivo del estudio es detectar y analizar las creencias de los docentes a nivel primario acerca de los factores causales, medidas preventivas y medidas contingentes del fenómeno Bullying. Por otra parte, detectar la coherencia entre los tres tipos en los docentes. Finalmente conocer el contenido de las creencias de los docentes al cotejarlas con datos objetivos de estudios precedentes válidos y confiables.

Los resultados principales indican una codependencia entre las tres dimensiones de las creencias de los docentes. Asimismo, las creencias sobre las causas están directamente asociadas al tipo de medidas tanto preventivas como contingentes. Por otra parte, se verifica que poseen creencias con significados particulares que se ajustarían a sus propias referencias o referentes y a su propia experiencia, más que en estadísticas locales, que redundarían en estrategias disfuncionales. Los resultados hallados en este estudio dan cuenta de la necesidad

¹ Universidad de Flores: Director de la Revista Científica "Calidad de Vida y Salud". Ex Secretario de Investigación y Desarrollo (hasta 2015). Profesor titular de Nuevas Ciencias de la Conducta y Clínica Psicológica Cognitiva Sistémica de las Carreras de Psicología y Psicopedagogía. Director de la Diplomatura de Psicoterapias efectivas basadas en evidencia. Doctor en Psicología (UFLO). Médico Psiquiatra infantojuvenil, UBA (1989). UFLO (2017). Ex Presidente (2014 / 2016) y miembro de la CD de la Asociación Argentina de Psiquiatría Infanto-juvenil. Miembro del Comité de revalidación en Psiquiatría de la Asociación Médica Argentina. Profesor de Psicoterapias del Curso Superior de Psiquiatría Infanto-juvenil, Universidad de Buenos Aires (Hospital Pedro de Elizalde). Investigador en temáticas de abuso sexual, violencia escolar y Bullying, autor de publicaciones en la temática.

de inclusión curricular de formación específica docente sobre el hostigamiento de pares y de un enfoque sistémico del fenómeno.

Palabras clave

Docentes, creencias, factores causales, medidas preventivas, medidas contingentes, dimensiones, coherencia.

Abstract

A study in two stages, in collaboration with the Ombudsman of the City of Buenos Aires, is presented. The first of them, instrumental type (Montero & León, 2007), the construction and validation of scale of beliefs of teachers about the causal factors, preventive and contingent measures of Bullying. The second one, an ex post facto prospective type of single group design (Montero & León, 2007). Participate in it 316 teachers of both sexes (22.5% men and 77.5% women) of primary schools of the Autonomous City of Buenos Aires with an age range ranging from 22 to 69 years ($M = 39.38$; $= 10.15$). The objective of the study is to detect and analyze the beliefs of teachers at the primary level about the causal factors, preventive measures and contingent measures of the Bullying phenomenon. On the other hand, it is verified that they have beliefs with meanings that would fit their own references and their own experience, rather than in local statistics, which would result in dysfunctional strategies

The main results indicate a codependency between the three dimensions of teachers' beliefs. Likewise, beliefs about the causes are directly associated with the type of preventive as well as contingent measures. On the other hand, it is verified that there are conceptual mistakes in teachers, which will surely result in dysfunctional strategies. The results found in this study show the need for curricular inclusion of specific teacher training on Bullying and a systemic approach to the phenomenon

Keywords

Teachers, beliefs, causal factors, preventive measures, contingent measures, dimensions, coherence

Introducción

Los niveles de violencia que viven los niños y jóvenes en los últimos años resultan acuciantes. Ya desde 2003, en un informe sobre violencia y salud la Organización Panamericana de la Salud (2003), se detallaba que durante el año 2000 se había producido una mortalidad de más de 1,6 millones de personas a causa de violencia autoinfligida, interpersonal o colectiva y una cifra similar había sufrido lesiones severas por la misma razón. Los suicidios representaban alrededor del 50% de estas muertes; un tercio, los homicidios y alrededor de un quinto los conflictos armados (WHO Global Burden of Disease Project for 2000, 2003; Krug, 2003). Se estimaba que un promedio de 565 niños, adolescentes y adultos jóvenes de 10 a 29 años morían diariamente a causa de la violencia interpersonal, transformándose en un grave problema de salud pública (Resolución WHA49.25, la 49ª Asamblea Mundial de la Salud).

A su vez, en la Argentina la tasa de mortalidad en adolescentes de 10 a 19 años es de 5,4 defunciones por cada 10.000 adolescentes. El 60% de las muertes de adolescentes se debe a causas externas, entre las que se destacan los suicidios y las agresiones (Unicef, 2016).

En septiembre del 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En función de la severidad del problema, la misma plantea una serie de objetivos dirigidos a disminuir la violencia, entre ellas: eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación, eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina, reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo, en especial las vinculadas con los niños. Más tarde, en mayo del 2016, de conformidad con lo solicitado en la resolución WHA67.15 (2014) (8), la 69.ª Asamblea Mundial de la Salud aprueba el Plan de acción mundial de la OMS para fortalecer la función del sistema de salud en el marco de una respuesta nacional multisectorial para abordar la violencia interpersonal, en particular en lo que hace a la infancia (resolución WHA69.5).

La violencia puede definirse como el uso deliberado de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otro individuo o un grupo o comunidad (Abramovay y Rua, 2002), que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002). Debe diferenciarse de la agresividad, pues esta última se refiere también a conductas hostiles, que no necesariamente

tienen como objetivo lastimar y en ocasiones puede llegar a ser una respuesta adaptativa ante peligros (Echeburúa, 2010).

A su vez, entre las diversas tipologías de violencia, se puede nombrar el hostigamiento de pares o Bullying. Puede definirse como "violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o un grupo dirigida contra otro/s individuo/s incapaz / incapaces de defenderse a sí mismo/s en esa situación, desarrollada en el ámbito escolar, intencional, perjudicial y persistente: dinámica asidua de exclusión, violencia y deterioro de la socialización (Cerezo, 1998). El Bullying es un fenómeno sistémico por la necesaria interacción que se produce entre los actores que participan. El Bullying es un fenómeno sistémico por la necesaria interacción que se produce entre los actores que participan. Un sistema es una totalidad, no es un conjunto aleatorio de elementos, sino una organización interdependiente donde la conducta y la expresión de cada uno de sus componentes influyen y es influido por los otros. Dentro de un sistema, a su vez, pueden funcionar subsistemas, es decir sistemas de sistemas, que pueden definirse como conjuntos de elementos y relaciones que responden a estructuras y funciones especializadas dentro de un sistema mayor. Los subsistemas poseen las mismas propiedades que los sistemas y su delimitación es relativa a la posición del observador y al modelo que tenga de estos. En general, un sistema es un subsistema o suprasistema de otro u otros sistemas. Las situaciones críticas que alteran al sistema se originan tanto por factores que hacen a la dinámica interna del sistema o del sistema con otros sistemas. Así estas situaciones obligan a flexibilizar la estructura en pos de adaptarse y crecer. Cuando los sistemas son rígidos, por querer evitar su destrucción o la pérdida de su identidad como tales, suelen fortalecer sus reglas y funciones, cristalizando sus interacciones y, por ende, manteniendo la dinámica desadaptativa (Ceberio, 2015). Esta visión holística y sistémica es una de las miradas que permite el análisis del hostigamiento, dado que predomina la violencia interpersonal en general en el contexto de la escuela (Trautmann, 2008). Participan del fenómeno niños o adolescentes hostigadores, hostigados, testigos participantes, en general aliados del hostigador, testigos neutros no participantes, posibles defensores, docentes, directivos en el contexto escolar y familias (Cerezo Ramírez, 2001, 2008, García Coto y Kerman, 2012, Kerman, 2008, Trautmann, 2008). Es fundamental el contexto social, la escuela y el clima social de la misma, por ser una institución donde se desarrollan vínculos, procesos y se generan recursos para satisfacer intereses o necesidades comunes, conviven diversos grupos de personas y conforman distintos sistemas de relaciones internas o intragrupal y a su vez externas o intergrupales (Ortega, 2000). Así se

despliegan situaciones afectivas de aceptación y rechazo, agrado y desagrado, amistad y enemistad.

En este escenario las manifestaciones del hostigamiento consisten en exclusión social, agresión verbal, agresión física directa / indirecta, amenazas / chantajes, acoso sexual, bullying homóforo, discriminación en general y hostigamiento cibernético o cyberbullying (Smith et al., 2008).

Entre los actores, los docentes son participantes fundamentales en la prevención y afrontamiento del Bullying, al ser los referentes más cercanos de los niños en el contexto escolar y pueden percatarse del problema y actuar en consecuencia. Los maestros, en función del significado que asignan a los datos de la realidad - creencias -, abordan frecuentemente este problema con premisas que, más que basarse en datos objetivos, lo hacen en su propia experiencia subjetiva más información de referentes, en general subjetivos (Cuervo, et al., 2014). Es frecuente que sus creencias sean egosintónicas, evaluadas como válidas, y se vinculan directamente con sus estrategias para organizar y monitorear el trabajo de sus estudiantes, promover la convivencia y actuar ante el hostigamiento (Creswell, 2009; Cuervo, et al. 2014). Los maestros actúan desde sus propios esquemas cognitivos, funcionales o no, para afrontar el hostigamiento. Concluyendo, resulta primordial conocer qué tipo de creencias poseen los docentes acerca de por qué se produce el Bullying, factores causales, y cómo abordarlo, medidas preventivas y de afrontamiento o contingentes.

Entre los estudios que vinculan las creencias de los docentes y el Bullying, Chagas (2005) y Fernández et al. (2006) señalan que los docentes no incluyen dentro de la categoría de Bullying a las agresiones de índole social como burlas, poner mote y otros, sí en cambio las de orden físico. Pérez (2011), concuerda en sus estudios que los docentes consideran que las agresiones de tipo social causan menos perjuicio.

Por su parte, Harwood y Copfer (2011) observaron que los docentes no tienen en cuenta las diferencias de poder entre hostigador y hostigado, considerando así que el hostigado puede afrontar por sí mismo el acoso. La severidad del fenómeno se manifiesta además de los efectos psicológicos en el abandono y deserción escolar (Budnik, 2019).

Yoon y Kerber (2003) señalan que cuanto mayor sea la percepción de severidad del fenómeno y más positiva la valoración de autoeficacia del docente mayor será la tendencia a actuar para erradicarlo y prevenirlo. En otro estudio de Yoon (2004) se mostró que los profesores de escolaridad primaria que poseían un alto grado de autoeficacia y empatía tenían

una mayor probabilidad de intervenir sobre el problema y que la experiencia de los profesores, en cambio, no tiene efectos significativos en sus acciones.

Según Fernández Cabezas (2011) y en función de las creencias que tienen los docentes acerca de las causas y medidas de afrontamiento sobre el Bullying se autoevalúan más capacitados para hablar con las víctimas y apoyarlas, que para tratar con los agresores.

O'Moore (2000), por su parte, marca la importancia del cambio de creencias erróneas de los docentes para mejorar la actitud de afrontamiento de la violencia escolar.

Loza de los Santos (2011), en su estudio acerca de las creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial, observa que los maestros creen que básicamente los comportamientos de los niños se generan en la familia y por ello son las figuras parentales quienes deben encontrar las soluciones a través de un especialista que los oriente.

Maturana Moreno et al. (2009), en un estudio realizado en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, sobre 10.800 alumnos y 470 docentes y 19 directivos de colegios de diversas localidades en Bogotá, Colombia (Bosa, Suba), concluyen que las creencias de los sujetos constituyen los factores dinamizadores de sus actitudes y actuaciones en la convivencia escolar e influyen significativamente tanto en la construcción del clima escolar, el aprendizaje, la permanencia de los estudiantes en las escuelas como en el establecimiento de relaciones entre los miembros.

Por su parte, Cuervo et al. (2014), resaltan la relación entre las creencias y la actitud de los docentes hacia los estudiantes. En una muestra de tres escuelas secundarias públicas de Sonora con alta incidencia de bullying realiza un estudio cualitativo con 45 docentes sobre la base de encuestas y preguntas abiertas. Entre las principales conclusiones a las que arribó, se destaca que los docentes tienden a atender más frecuentemente a la violencia directa. Además, en cuanto a las causas del fenómeno, señala que los docentes las atribuyen mayormente a la familia y al contexto social. Por último, en cuanto a las medidas de afrontamiento, contingentes, que los maestros suelen esperar que otros, y no ellos, deban intervenir y no suelen pensar en intervenciones sistemáticas y sistémicas. Como conclusión general, Cuervo et al. (2014) indican que las creencias de los docentes reducen o incrementan el margen de su intervención.

Veccia et al. (2019) sostienen, en relación con las complejidades, que el fenómeno del acoso requiere de, además de una formación docente específica, una adecuada formación de los profesionales psicólogos que intervienen en el ámbito escolar.

En Mérida, Méjico, Mézquita y Riveroll (2016) dan fundamental importancia a las creencias de los docentes y concluyen que la percepción docente del fenómeno puede influir de manera favorable o desfavorable en la implementación de los instrumentos legales surgidos por parte de las autoridades políticas y educativas para atender la violencia escolar.

De acuerdo con lo expuesto, surge como objetivo principal de este trabajo analizar las creencias de los docentes a nivel primario acerca de los factores causales, medidas preventivas y medidas contingentes del fenómeno Bullying

Método

Diseño

Se utilizó un diseño de tipo instrumental (Montero & León, 2007) para la construcción y validación de escala de creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes del hostigamiento de pares.

Participantes

Formaron parte del estudio 316 docentes de ambos sexos (22,5% hombres y 77,5% mujeres) de colegio primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con un rango etario que va de 22 a 69 años ($M = 39,38$; $DT = 10,15$). En lo que hace a los años de experiencia de los docentes un 2,2% indicó tener menos de un año, el 4% entre 1 y 2 años, el 13,4 % entre 2 y 5 años, el 22,7 % entre 5 y 10 años y el 57,8% más de 10 años. La muestra fue de tipo no probabilística, intencional, con afijación proporcional a dos cuotas, según el sexo y la edad de los docentes (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010) de acuerdo con el último censo del Ministerio de Educación. Los últimos datos cargados del censo docente oficial son resultados definitivos del 2004, en el Ministerio de Educación de la Nación.

Instrumentos y procedimiento

Los datos fueron recolectados a través de un instrumento de evaluación autoadministrable, asegurando el anonimato de los participantes. El mismo estuvo compuesto por:

- Escala de creencias docentes acerca del hostigamiento de pares.

Con el objetivo de construir una evaluación que permita indagar tres tipos de creencias acerca del Bullying en cuanto a factores causales, medidas preventivas y contingentes, se han

desarrollado una serie de ítems; cada uno de ellos representando a su dimensión de pertenencia. Se arribó a un pool de noventa ítems, treinta para factores causales -e.g. ítem: Los alumnos de familias ensambladas son más propensos al hostigamiento-, treinta para la dimensión medidas preventivas -e.g. ítem: Las escuelas deberían enseñar normas de convivencia desde el preescolar- y treinta para la dimensión medidas contingentes -e.g. ítem: Ante la primera expresión de discriminación debería haber acciones punitivas sobre el hostigador-.

En una fase inicial, los ítems fueron sometidos a un análisis Inter jueces y luego a un análisis descriptivo; ello ha permitido llegar a treinta ítems; estos han sido evaluados en los docentes. Se utilizó un formato de respuesta de tipo Likert con 5 anclajes, cuyos valores fueron: 1. Totalmente de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo en desacuerdo, 5. Totalmente en desacuerdo. El instrumento ha sido validado.

- Variables sociodemográficas.

Se indagó la edad y el sexo de los docentes, además de los años de experiencia que tenía en la función docente.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados durante el horario laboral de los participantes. Se tuvieron en cuenta las condiciones de privacidad y respeto a la intimidad, garantizando el anonimato en las respuestas. Las condiciones de administración fueron las mismas para todos los participantes. Además, se ha solicitado la autorización a la Dirección de Establecimientos de Enseñanza Privada y a la Dirección de Escuelas Públicas, en los niveles primarios, para llevar adelante el muestreo.

Software estadístico

Con la finalidad de cumplimentar los objetivos propuestos en ambos estudios se realizaron los diferentes análisis estadísticos descriptos mediante los softwares SPSS 21 y EQS 6.1 (Bentler, 2007).

Aspectos éticos

Los sujetos fueron invitados a participar de la investigación de forma anónima y voluntaria, para lo cual se les solicitó su consentimiento informado. Asimismo, se les informó

por escrito que los datos derivados de esta investigación se utilizarán con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Resultados

Evaluación Inter jueces de los ítems

En primer lugar, tal como se ha descrito en el método, se confeccionaron un total de 90 ítems, 30 para cada una de las tres dimensiones y se solicitó a tres jueces expertos que juzgaran el grado de pertenencia de cada uno de ellos al factor teórico de pertenencia.

Del total de los ítems, 30 tuvieron un grado de acuerdo del 100% en los tres jueces, mientras que el resto fue clasificado como mixto, en otra dimensión o clasificado por uno o dos jueces en su dimensión de pertenencia. A partir de esta primera reducción por pertenencia teórica, se procedió a realizar el estudio de campo de los ítems finales.

Análisis descriptivo de los 30 ítems iniciales

Luego de recolectar los datos en campo, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los treinta ítems (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis descriptivo de los ítems

	M_e	M_o	M_T	D^2	σ	S	K
Ítem 1	,08	,50	5	,180	,392	1,210	474
Ítem 2	,46	,00	5	,001	,003	1,759	,958
Ítem 3	,22	,00	1	,647	,419	,900	7,675
Ítem 4	,76	,00	1	,965	,931	,596	,581
Ítem 5	,38	,00	5	,998	,997	1,453	,070

		3	3		1	1	-	-
Ítem 6	,08	,00		3	,347	,814	,012	1,092
		3	5			1	1	-
Ítem 7	,95	,00		5	,304	,701	,867	,662
		3	4			1	1	-
Ítem 8	,89	,00		5	,217	,480	,631	,961
		1	1			,	,	2
Ítem 9	,53	,00		1	858	736	,041	,537
		1	1			,	,	3
Ítem 10	,26	,00		1	676	457	,244	1,779
		3	4			1	1	-
Ítem 11	,93	,00		5	,191	,419	,658	,978
		2	2			1	2	,
Ítem 12	,68	,00		1	,440	,074	353	1,193
		1	1			,	,	3
Ítem 13	,25	,00		1	640	410	,233	2,040
		3	3			1	1	-
Ítem 14	,33	,00		3	,342	,802	,139	1,107
		3	5			1	1	-
Ítem 15	,99	,00		5	,304	,700	,875	,710
		3	4			1	1	-
Ítem 16	,59	,00		5	,249	,560	,357	1,161
		2	2			1	1	1
Ítem 17	,07	,00		1	,145	,310	,069	435
		1	1			,	,	3
Ítem 18	,32	,00		1	696	485	,024	1,274
		1	1			,	,	2
Ítem 19	,55	,00		1	875	765	,124	,046
		2	2			1	1	,
Ítem 20	,58	,00		2	,187	,408	562	,380
		1	1			,	,	4
Ítem 21	,20	,00		1	594	353	,147	0,839

		1	1				1	2
Ítem 22	,67	,00		1	959	920	,609	,270
		4	5			1	1	-
Ítem 23	,32	,00		5	,013	,026	1,242	627
		1	1					1
Ítem 24	,62	,00		1	932	868	,725	,948
		3	3			1	1	-
Ítem 25	,44	,00		5	,402	,965	,325	1,180
		3	3			1	1	,
Ítem 26	,07	,00		3	,385	,919	093	1,226
		2	2			1	1	,
Ítem 27	,77	,00		2	,372	,883	317	1,204
		4	5			1	1	-
Ítem 28	,10	,00		5	,138	,294	1,038	026
		3	4			1	1	-
Ítem 29	,51	,00		5	,336	,786	,428	1,051
		1	2			1	1	,
Ítem 30	,96	,00		1	,074	,153	917	,076

Nota. M = Media

Luego del análisis descriptivo, se procedió a eliminar aquellos ítems que exhibían niveles de asimetría o curtosis que no resultaran adecuados. De esta forma, se excluyeron del análisis los ítems 3, 4, 10, 13, 18, 19, 21, 22 y 24 por mostrar un sesgo elevado.

Posteriormente se estudió el grado de contribución que realizaba cada uno de los ítems restantes a su dimensión de pertenencia por medio del análisis de correlación ítem-total (r_{it}) y del estadístico Alfa de Cronbach si se elimina el elemento. De esta manera, fueron descartados seis ítems por presentar niveles menores a los adecuados ($r < .30$). Finalmente se arribó a un total de 15 ítems, cinco por cada dimensión teórica (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivo de los 15 ítems de la Escala de creencias

Factores Causales ($\alpha = .73$)

	<i>T</i>	<i>-it</i>	<i>r</i>	<i>(</i>
2. Los alumnos con padres separados son más propensos al hostigamiento	,46	,001	517	685
5. Los alumnos de familias ensambladas son más propensos al hostigamiento	,38	998	638	639
8. Los alumnos competitivos en la actividad deportiva son más propensos al fenómeno del hostigamiento	,89	,217	441	712
11. Los alumnos que hostigan en la escuela provienen de familia numerosa	,32	,013	520	680
14. El hostigamiento de pares se debe a la falta de valores transmitidos desde el preescolar	,51	,336	430	724

Medidas Preventivas ($\alpha = .75$)				
	<i>T</i>	<i>-it</i>	<i>r</i>	<i>(</i>
3. El hostigamiento se podría prevenir si desde el Estado se invirtieran más fondos para las ayudas sociales	,08	,347	391	582
6. Debería haber en la sociedad castigos ejemplares frente a la discriminación	,68	,440	324	440
9. La Escuela debe separar a los alumnos indisciplinados para así evitar el hostigamiento entre ellos	,99	,304	362	416
12. Ante la primera expresión de discriminación debería haber acciones punitivas sobre el hostigador	,77	,372	391	394
15. Corresponde a los padres tomar las medidas preventivas ante una conducta de hostigamiento	,96	,074	301	461

Medidas contingentes ($\alpha = .67$)				
	<i>T</i>	<i>-it</i>	<i>r</i>	<i>(</i>

1. Los alumnos que han vivido situaciones de violencia o burlas deberían ser reubicados en un ámbito diferente en las escuelas para evitar nuevos incidentes	,08	,180	304	542
4. Se debe expulsar de la escuela a los chicos que hostigan a sus pares	,95	,304	493	429
7. Los niños deben resolver sus problemas entre ellos	,59	,249	316	637
10. La Ley debería penar de alguna manera a los padres de los hostigadores	,44	,402	442	459
13. Se debe buscar otra escuela para que el hostigado pueda comenzar nuevamente desde cero	,10	,138	357	516

En cuanto a la validez de constructo, se analizó a través del análisis factorial confirmatoria, observada un ajuste adecuado de los datos al modelo de tres dimensiones correlacionadas.

Una vez contrastados los análisis descriptivos, la consistencia interna de las dimensiones y la validez de constructo, se procedió a estudiar las relaciones entre los tres tipos de creencias (Tabla 3).

Tabla 3. Relaciones entre las tres dimensiones de la Escala de creencias...

	1	2	3
1. Medidas Preventivas	-	,495	,609**
2. Causas		-	,532**
3. Medidas Contingentes			-

** . $p < .01$.

Como se puede observar en la Tabla 3 las relaciones entre las tres dimensiones son estadísticamente significativas, positivas y altas.

Diferencias en las tres dimensiones según sexo, edad y años de experiencia

Al analizar las relaciones entre los tres tipos de creencias y el sexo de los participantes, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las medidas preventivas ($t_{(296)} = -1,78$; $p < .001$; d de Cohen = .23), siendo las mujeres ($M = 14,75$; $DT = 3,52$) las que obtuvieron mayores puntajes en comparación con los hombres ($M = 13,81$; $DT = 4,72$). Con respecto a las creencias sobre las causas y las medidas contingente, no se hallaron diferencias según el sexo de los participantes.

En cuanto a la edad, se observaron relaciones significativas, positivas y con fuerza baja con las Causas ($r = .117$; $p < .05$), pero no con las Medidas Contingentes y las Medidas Preventivas. En cuanto a los años de experiencia, se observan relaciones significativas, negativas y de fuerza baja con las Medidas contingentes ($r = -.161$; $p < .05$), pero no se hallaron relaciones con las Causas y las Medidas preventivas.

Discusión

El objetivo principal de este trabajo fue analizar las creencias de los docentes a nivel primario acerca de los factores causales, medidas preventivas y medidas contingentes del fenómeno Bullying, a partir del cual, se desarrolló una evaluación que tuviera en cuenta las tres dimensiones del constructo. La misma obtuvo propiedades psicométricas adecuadas, permitiendo dar cuenta de una serie de reflexiones que se presentan a continuación.

En primer lugar, como se observa a través del análisis correlacional, las creencias sobre las causas están directamente asociadas al tipo de medidas tanto preventivas como contingentes, ya que existe una codependencia entre las tres dimensiones de las creencias de los docentes acerca del Bullying. Existe cierta coherencia en las respuestas de los participantes a los factores analizados.

En segundo lugar, es necesario cotejar los resultados con otras investigaciones anteriores para evaluar el contenido de las creencias en las tres dimensiones. Si bien es central remarcar que no se pueden generalizar los datos, dado que la proveniencia de los estudios está relacionada con su contexto, es decir, la cultura de origen y las peculiaridades concretas de la muestra. Sería importante destacar, que algunos estudios han buscado sortear estas limitaciones a partir de la implementación de programas, que consiguen obtener resultados positivos en un número relevante de personas, efectos observables y conmensurables luego de un año después y son efectivos, al menos, en otro lugar distinto al que se aplicaron por primera vez (Axford et al., 2012, Olweus, 1998, Olweus et al., 2019 y Olweus, 2020).

En cuanto a los factores causales, los docentes no consideraron importante que el estudiante provenga de familias con padres separados, ensambladas o numerosas, sin embargo, un significativo número de estudios contradice este aspecto (Dracic, 2009, Palacio García et al., 2013). Es posible pensar que en los últimos años se haya resignificado el estigma de no formar parte de una familia tipo, a la vez que en la actualidad se observa con mayor frecuencia, aspecto que podría haber influido en las respuestas del presente estudio. Asimismo, los docentes están ligeramente en desacuerdo en que el hostigamiento de pares se debe a la falta de valores transmitidos desde el preescolar, tratándose de un fenómeno complejo en el que intervienen una multiplicidad de variables (Avilés, 2005, Barbeira, 2007, Nathaly, 2016, Santana y Mir, 2007, Sanz Ruiz, 2016). Hernández et al. (2014) han señalado la importancia de la transmisión de valores y su incidencia en la efectividad para la prevención del hostigamiento de pares, acotando, además, que la mayoría de los programas están dirigidos a la intervención y no a la prevención en etapas tempranas. Es posible vincular esto, por un lado, con la necesidad de formación docente en lo que hace al desarrollo psicológico de los niños tanto en forma individual como en su contexto familiar y social. Por otra parte, es preciso transmitir que el colegio debe ser considerado tan formador como la familia en la adquisición de valores, el respeto de las diferencias y la aceptación de diversas miradas de un mismo fenómeno. Otro de los datos destacables que se observa en el estudio es que los docentes no consideraron que los estudiantes que realizan actividades vinculadas a la competencia deportiva sean más propensos al fenómeno del hostigamiento. Sin embargo, estudios previos señalan que el Bullying se instala y se sustenta en el contexto de relaciones competitivas (Yau et al., 2013), entre ellos, las clases de educación física (Borja, 2012, Pueyo y Redondo, 2007, Quispe, 2015). La formación de los profesores de educación física se ha dirigido frecuentemente más hacia el deporte competitivo, orientada hacia el alto rendimiento. Es más, Quispe (2015) señala que uno de los ámbitos escolares en los cuales se despliega el hostigamiento verbal es dentro de las clases de educación física. Las mismas no aseguran una transmisión de valores correcta solo por el hecho de la práctica deportiva (Valenzuela, 2007). A su vez, los comportamientos del hostigador dentro de las clases afectan el rendimiento académico, físico y mental de los estudiantes, tanto en los hostigados como en los agresores. Allí, la expresión corporal devenida de la acción motriz evidencia conductas agresivas que no serían evidentes en una clase teórica dentro del aula (Borja, 2012). Investigaciones demuestran que en las escuelas los niños y adolescentes se manifiestan violentos en el deporte y lo lúdico, ya sea en el recreo, clase de educación física, deporte extraescolar, debido a que la agresión física y verbal en el deporte es estimado como

parte de este, sin calificarlo propiamente como una acción violenta (Pueyo y Redondo, 2007). Se puede agregar, además, y vinculado con ítem de la promoción de valores, que también a través de estas clases se puede comunicar en los niños valores sociales e individuales efectivos, que una experiencia bien constituida puede conllevar. El profesor de educación física es un componente primordial en la práctica deportiva que efectúan los niños en edad escolar. Por medio de la educación física, junto con el aprendizaje físico y técnico de los alumnos, se puede impulsar en ellos un grupo de valores, cualidades y rutinas de comportamiento. El docente puede recurrir al deporte como una herramienta que impulse el respeto a los demás o a las normas, el compromiso, la disciplina, colaboración o tolerancia, entre otros valores (Gil, de los Fayos, 2007). Cabe señalar que existen otros factores causales entre los que se cuentan los medios de comunicación, las habilidades sociales de los estudiantes (Fox y Boulton, 2005, Landázuri &Wurst, 2007), las estrategias de afrontamiento en general, autoestima, empatía (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Aliri, 2015), las características de personalidad de los actores (Carney y Merrel, 2001, Cerezo, 2009) y el rol fundamental de los testigos (Salmivalli, 2002, Sullivan et al., 2005, Trautmann, 2008, Cerezo Ramírez, 2001, 2008).

Cabe destacar dos hallazgos de interés para ser profundizados, en donde los docentes asumen una posición neutra. Uno, en lo que se refiere a las medidas preventivas e intervención del Estado y el otro, en lo que hace a acciones punitivas y castigos ejemplares frente a la discriminación. En estudios previos, como el Proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994), el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar" (SAVE, 1999), desarrollado en España, el "Programa Zero", implementado en Noruega, Irlanda, Polonia, EE. UU., Chile y Colombia (2011) y el Método KiVa desarrollado en la Universidad de Turku, Finlandia, y financiado por el Ministerio de Educación de este país, (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011, Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011), se recalca la utilidad de la intervención del Estado subsidiando los programas; además la importancia de la utilización de medidas reparadoras como herramientas útiles en vez de acciones punitivas (Garchitorena García, 2017). Esta postura de los docentes, sin una definición franca, abre nuevos interrogantes a ser indagados en la muestra en cuanto al origen de sus respuestas.

En cuanto a separar a los alumnos indisciplinados como medida preventiva, los docentes están algo en desacuerdo. Esta medida no parece ser adecuada, ya que, tal como señalan Martínez y Pérez (2005), en vez de desarrollar conductas de convivencia positiva se centran en excluir lo negativo, lo que no garantiza un aprendizaje constructivo a cambio.

En lo que respecta a asignar a los padres y madres la responsabilidad de tomar ellos las medidas preventivas de conductas de hostigamiento, los docentes están algo de acuerdo. Estos resultados coinciden con los descriptos ut supra por Cuervo et al. (2014), en escuelas mejicanas, quien además encuentra que los maestros suelen esperar que otros, y no ellos, deban intervenir, sin considerar intervenciones sistemáticas y sistémicas. Ello implica atribuir externamente la problemática a un solo factor y evitar hacerse cargo de la carencia de habilidades de los docentes (Allen, 2010, James et al., 2008). De esta manera, se contradice los modelos ecológicos, centrados en sentimientos de los sujetos, así como en el trabajo integrado y sistémico de todos los estratos.

En cuanto a las medidas contingentes, los docentes están algo en desacuerdo en la reubicación o cambio de los hostigados. Es importante considerar la dimensión sistémica del fenómeno (Chiarino Durante, 2017) y la posibilidad de reproducir los roles con otros actores. En los sistemas rígidos cuando uno de los elementos se excluye, para mantener la dinámica, otro adopta su función y ocupa su rol. Como se subraya anteriormente, Martínez y Pérez (2005) señalan que a través de la exclusión no se manifiesta un bienestar posterior.

Otro aspecto para destacar es que no coinciden los docentes en que los estudiantes resuelvan los problemas entre ellos, los docentes están algo en desacuerdo. Como reflexión, se considera que si los docentes no intervienen y dejan que los alumnos lo resuelvan por sí mismos, lo más probable es que sigan haciéndolo de la misma manera que lo hicieran previamente y con la misma dinámica del sistema descripta del hostigamiento.

Cabe referir también otro hallazgo de interés. Surge del estudio que los docentes de referencia están algo en desacuerdo con penar a los padres de hostigadores. Si bien pareciera contradecirse con lo expresado anteriormente, cuando atribuyen a la falencia en la educación familiar los hechos de violencia de los alumnos; sería posible interpretar que los docentes no consideran que la sanción sea la herramienta adecuada para el abordaje de la familia. Siendo sólo una hipótesis posible, también es un aspecto para profundizar en estudios posteriores. En síntesis, desde esta visión, se considera que, dado que la educación es un problema de todos, cada uno de los subsistemas debe hacerse cargo de ésta, más la coordinación necesaria entre todos ellos. Como se viene exponiendo, es fundamental generar recursos de convivencia pacífica y constructiva.

Por otra parte, se observa que existe una codependencia entre las tres dimensiones de las creencias, es decir, las creencias sobre las causas están directamente asociadas al tipo de medidas tanto preventivas como contingentes.

En lo que hace a la edad de los docentes, existen relaciones significativas, positivas y con fuerza baja con las causas. Implicaría que cuanto mayor edad tienen los docentes de la muestra, mayor acuerdo poseen en lo que hace a las creencias sobre las causas del fenómeno. Sin embargo, no se observaron relaciones significativas entre la edad de los docentes y sus respuestas tanto acerca de las medidas contingentes como acerca de las medidas preventivas.

En cuanto a los años de experiencia, existen relaciones significativas, negativas y de fuerza baja con las medidas contingentes. Esto implicaría que cuantos menos años de experiencia tienen los docentes de la muestra, existe mayor acuerdo con las creencias descritas acerca de las medidas contingentes. Sin embargo, no se observaron relaciones entre los años de experiencia de los docentes y las respuestas, tanto acerca de las causas, como acerca de las medidas preventivas.

En referencia al sexo, las mujeres obtienen mayores puntajes que los hombres en lo que hace a las medidas preventivas, lo que implicaría que están más en desacuerdo con las mismas. Sin embargo, no se hallaron diferencias según el sexo en lo que hace a las creencias acerca de las causas y las medidas contingentes.

A través de este análisis, se considera en primer término, la importancia de la actualización y formación de los docentes. Actuar sobre y a través de estos, por considerárseles ejecutores principales del cambio, que además debe forjarse en todos los subsistemas y actores del sistema del hostigamiento de pares. A partir de todo lo expuesto se observa que los docentes de la muestra, desde su subjetividad, poseen creencias con significados particulares que se ajustarían a sus propias referencias o referentes y a su propia experiencia, más que en estadísticas locales. Tal como lo señalan Cuervo et al. (2014), la manera en que los docentes perciben a los alumnos, y sus conductas, se relacionan con las estrategias que manejan para administrar sus aulas. Para que esto redunde en estrategias funcionales, se considera necesaria la inclusión en la currícula de información basada en investigaciones y experiencias propias de nuestra cultura y formación específica.

Uno de los obstáculos más complicados de resolver suele ser, tal como se ha descrito, la atribución de responsabilidad, entre padres y maestros, respecto a la génesis de la violencia y de la resolución de ésta. Ninguno de los actores quiere considerarse responsable, puesto que

asumirlo significa aceptar que, de alguna manera, se incentivó, potenció, permitió que se desarrolle el fenómeno. La atribución de responsabilidades cruzadas no permite progresar en soluciones de tipo colaborativo y constructivo. Por otra parte, sería interesante agregar que Rasse (2018) sostiene que la visión de los alumnos considerados como niños sin discernimiento respecto a sus comportamientos, lleva a que padres o profesores tengan que plantearse como responsables. Los niños no son sólo parte del problema sino también parte de la solución. Se considera al Bullying como un fenómeno sistémico y no sólo entre individuos. Por todo ello es menester transmitir mensajes sinérgicos y generar estrategias sobre todos los estratos por medio de programas integrales ajustados a la cultura de nuestro contexto y un trabajo integrado entre el sistema familiar, escolar y hasta social, en todos sus subsistemas. La prevención debe realizarse también en lo que hace al clima escolar, involucrando a todos los actores e instituciones desde el comienzo de la escolaridad, lo que implica operar sobre el inicio y no sobre los efectos tardíos. La Psicología positiva o de la salud ha desarrollado una serie de estudios en cuanto a los factores salutogénicos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), que hacen al clima y que deberían ser tenidos en cuenta.

Además, se considera como esencial la incorporación de otras variables para analizar sus relaciones con las creencias, tales como el bienestar, personalidad, resiliencia, así como la posibilidad de profundizar en estudios de dinámica familiar, dinámica de los pares y de las relaciones directivos / docentes, docentes / docentes, docentes / alumnos, docentes / directivos / familia. También, como señalan Veccia et al. (2019), el rol y la formación de los psicólogos que intervienen en el ámbito escolar.

Por ello, más allá de este estudio, la problemática es compleja y no depende sólo de las creencias docentes y sus comportamientos. El hostigamiento entre pares es un fenómeno que conmueve a todos los actores de la comunidad escolar, familiar y social, dado que todos de una u otra forma están involucrados con lo que sucede (Moreno, 2018). Entonces, es fundamental comprender la relación con otras variables también complejas. Entre ellas, con las creencias individuales de los niños acerca de sí mismos, y de los demás, su autoestima y niveles de empatía cognitiva y afectiva, sus habilidades sociales y las conductas e interacciones en consecuencia. Además, con las creencias de cada uno de los familiares y la red de creencias familiares como sistema e interacciones de los subsistemas parental y fraterno. Las creencias del niño en la escuela, las creencias individuales de los pares y la red de creencias de los pares y de los subsistemas involucrados en el fenómeno, asociados al funcionamiento colectivo. Y finalmente

la cultura de la organización y las creencias del cuerpo directivo su organización, estructura y funcionamiento. Y por supuesto la interacción familia escuela.

A modo de conclusión, se distingue el relevante aporte de los programas coordinados, subvencionados por el Estado. A los logros de los programas contingentes, desde esta perspectiva, se valora positivamente la incorporación de estrategias preventivas, planificadas, sistemáticas y sostenidas en el tiempo, ajustadas a nuestra cultura. Así se espera que estas acciones contextualizadas, focalicen sobre las creencias en forma global y en cada uno de los subsistemas, desde el inicio de la escolaridad, promoviendo normas y estilos de convivencia pacífica y saludable, que favorezcan los nuevos paradigmas culturales en términos de inclusión y diversidad.

Referencias Bibliográficas

- Abramovay, M. (2004). *Violencia en las escuelas*. Brasilia: UNESCO.
- Avilés, J.M. (2005). El acoso escolar («bullying»): derechos humanos en riesgo. *Escuela Española*, 3673, 7. Avilés, M. Monjas, C. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales. *Anales de psicología*, 21, 27-4.
- Axford, N., Elliott, D. S., & Little, M. (2012). Blueprints para Europa: promoviendo programas basados en la evidencia en los servicios de atención a la infancia. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 205-214.
- Berjaga-Galdon, A. (2018). Ideas previas, creencias y actitudes hacia el maltrato infantil por parte de los docentes en relación con la empatía. Jaén: Universidad de Jaén.
- Budnik, L. A. (2019). Rendimiento académico y bullying en la EPES n° 26 "Ricardo Guiraldes" de la localidad de Gran Guardia, provincia de Formosa, Argentina (Bachelor's thesis).
- Ceberio, M. (2015) Terapia sistémica. Más que un modelo terapéutico: un modelo de las ciencias modernas, en Kerman, B. et al. (2015) *Nuevas Ciencias de la Conducta: Las herramientas del Cambio*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Flores.
- Cerezo Ramírez, F. & Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31. (2). 173-181.
- Chiarino Durante, N. (2017). Otra mirada a la problemática bullying: aportes desde el enfoque sistémico: estudio de caso en un liceo de Montevideo.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- Cuervo, Á. A. V., Nenninger, E. H. E., & Valenzuela, A. M. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles educativos*, 36(145), 51-64.
- De la Salud, A. M. (2014). Fortalecimiento de la función del sistema de salud en la lucha contra la violencia (No. WHA67. 15).
- Del Pueblo, D., del Barrio Martínez, C., Bayal, M. Á. E., Ortega, E. M., Fernández, A. B., de Dios Pérez, M. J., & Ochaíta, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Defensor del pueblo.

Echeburúa, E. (2010). Las raíces psicológicas de la violencia. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez. y J.L. Vera, Reflexiones sobre la violencia.(34-43). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.

Elliott, D. (1999). Editor's introduction. In D. Olweus, & S. Limber (1999). Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA.

Fernández Cabezas, M., García-Berbén, A. B., & Benítez Muñoz, J. L. (2011). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,10, 2, 1-13.

Fernández, M., García, A. y Benítez, J. Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales, en Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 10 (2), pp. 1-13, 2005. Recuperado de www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL1.pdf.

Fox, C. L. y Bouton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. British Journal of Educational Psychology, 75, 313–328.

Garchitorea García, C. (2017). Análisis sobre los programas de acoso. Universidad de Las almas de Gran Canaria.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. European Journal of investigation in health, psychology and education, 3(1).

García Coto, M., Kerman, B. et al (2013). Análisis descriptivo de situaciones de maltrato desde la perspectiva del hostigador, el hostigado y los testigos en estudiantes de nivel inicial de la ciudad de Buenos Aires. Diferencias según el sexo de los participantes, HOLOGRAMATICA – Año VII, Número 17, V3 (2013), pp. 43-58.

Gázquez, J. J., Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., Garzón, A., & Martos, A. (2015). Factors associated with School Violence: A Systematic Review. British Journal of Education, Society & Behavioral Science, 11(3), 1.

Kerman, B. (2010). Una Visión Panorámica del fenómeno Bullying. Calidad de Vida, Universidad de Flores, 5, 159-173.

Kerman, B., García Coto, M. A., et al. (2014). Hostigamiento escolar: escenario del maltrato, comunicación del problema por el hostigado y actitud hacia la conducta hostil del hostigador. Calidad de vida y salud. 7, (2), 68-76.

Loza de los Santos, M. J. (2011). Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial. Tesis PUCP.

MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual review of psychology*, 51(1), 201-226.

Martínez, O. & Pérez, V. (2005) Conflictividad escolar y fomento a la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38: 33-52.

Maturana Moreno, G. A., Pesca Barrios, A. M., Urrego Peña, Á. L., & Velasco Rojas, A. (2009). Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá DC (Master's thesis, Facultad de Educación).

Mézquita, E. R. B., & Riveroll, Á. M. A. (2016) Docencia y políticas públicas en violencia escolar. *Avances y perspectivas de la innovación, investigación y vinculación*. Primera edición. Mérida: Universidad Tecnológica Metropolitana. 309 - 322.

Montero, I., & León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.

Moreno, L. A. M. (2018). La relación entre creencias e imaginarios como marco para la comprensión de los conflictos en el ámbito educativo. *Revista Siembra CBA*, (1), 75-82.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juevonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

Olweus, D. (2002). *Mobbing I skolen: Nye data om omfangogforandring over tid*. Manuscript. Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center). Bergen, Norway.

Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 70-84.

Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 108-116.

Pérez, V., Percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir en situaciones de bullying físico, verbal y relacional, en *Psykhe*, 20 (2), pp. 25-37, 2011. Recuperado de www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n2/art03.pdf.

Pueyo, A., y Redondo, S., (2007). La predicción de la violencia: entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3) 157-173.

Rasse, C., & Berger, C. (2018). Creencias de padres y profesores acerca de la agresión entre estudiantes en el ambiente escolar Parents and Teachers' Beliefs about Students' School Aggression.

Salmivalli, C. (2009). Aggression and Violent Behavior. Elsevier, 15, 112-120.

Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully victims. *Aggressive behavior*, 28(1), 30-44.

Salmivalli, C., & Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Alianza Editorial.

Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2006), *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*, Barcelona, Ediciones Ceac.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.

Troop-Gordon, W., & Unhjem, L. (2018). Is preventing peer victimization sufficient? The role of prosocial peer group treatment in children's socioemotional development. *Social Development*, 27(3), 619-635.

Unicef. (2016). Estado de situación de la niñez y la adolescencia en Argentina. Argentina: Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/sites/Unicef.org.argentina/files/2018-04/SITAN.pdf>.

Veccia, T. A., Sgromo, F., García, M. G., Haslop, J., & Grasso, J. (2019). El acoso entre pares (Bullying) en la escuela primaria. Reflexiones y aportes para el diseño de intervenciones desde el campo de la psicología. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(1), 32-49.

Yau, G., et al. (2013). Bullying of extremely low birth weight children: associated risk factors during adolescence. *Early human development*, 89(5), 333-338.

Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *En Education and Treatment of Children*, 37-45.