

Actitudes y conocimientos sobre el bullying en docentes de América Latina

Attitudes and knowledge about bullying among teachers in Latin America

Santiago Resett

Universidad Austral-Consejo Nacional de Investigaciones de la
Argentina (CONICET), Argentina

Pablo González Caino, Juan Ignacio López

Universidad Argentina de la Empresa (UADE), Argentina

Cristian Yair Logatt Grabner

Asociación Educar para el Desarrollo Humano (AE), Argentina

Resumen

El *bullying* es una problemática con importantes costos psicosociales tanto para quienes son victimizados como para quienes lo llevan a cabo. Un paso para la prevención de dicha conducta es evaluar las actitudes y el conocimiento que los docentes que trabajan con niños y adolescentes tienen sobre el bullying. Para este fin, se constituyó una muestra intencional de 417 docentes de escuela primaria y secundaria, con edades que iban desde los 20 a los 65 años ($M_{\text{edad}} = 45.06$). Un 12% eran varones; un 87%, mujeres y el resto de otro género. El 70% era de nacionalidad argentina, mientras que el grupo restante era de otra nacionalidad de países de la América Latina. Se empleó un cuestionario demográfico junto con el Cuestionario de Conocimiento y Actitudes sobre el Acoso de Nicolaidis et al. (2002). Con respecto a las definiciones que los docentes daban sobre qué era para ellos el bullying, la minoría brindaba en su definición la intencionalidad y el desbalance de poder y casi un tercio mencionaba la reiteración; lo más frecuente era definirlo como una agresión física. De este modo, algunos conocimientos y actitudes con respecto al acoso cumplían con su definición científica, mientras que otros no. Algunas diferencias emergían según la antigüedad docente, y trabajar en el nivel primario versus secundario con respecto a las actitudes y conocimientos del bullying. En la discusión se analizan las implicancias de estos hallazgos y algunos lineamientos para su prevención.

Palabras clave: *bullying*, acoso, conocimiento, definiciones, actitudes, docentes universitarios.

Santiago Resett, Universidad Austral-Consejo Nacional de Investigaciones de la Argentina (CONICET), Argentina. Pablo González Caino, Universidad Argentina de la Empresa, Argentina. Juan Ignacio López, Universidad Argentina de la Empresa, Argentina. Cristian Yair Logatt Grabner, Asociación Educar para el Desarrollo Humano (AE), Argentina.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a: Santiago Resett. CP 3100. Dirección Laurencena 222 bis, Paraná, Entre Ríos Argentina. Correo electrónico: resettsantiago@gmail.com

Abstract

Bullying is a problem that produces important psychosocial costs both for those who are victimized and for those who carry it out. A step to prevent such behavior is to assess the attitudes and knowledge that teachers who work with children and adolescents have about bullying. For this purpose, an intentional sample of 417 primary and secondary school teachers with ages ranging from 20 to 65 years old ($M_{age} = 45.06$), was constituted. 12% were male, 87% female and the rest of another gender. 70% Argentine nationality while the remaining group were from other nationalities within Latin America. To evaluate, a demographic questionnaire was used, such as the Questionnaire of knowledge and attitudes about bullying by Nicolaides et al. (2002). Regarding the definitions that teachers gave about what bullying was for them, the minority offered intentionality and power imbalance in their definition, almost a third mentioned repetition. The most frequent was to define it as a physical aggression. Thus, some knowledge and attitudes regarding bullying met the scientific definition of bullying, while others did not. Some differences emerged based on teaching seniority and working at the primary versus secondary level with respect to attitudes and knowledge of bullying. In the discussion, the implications of these findings and some guidelines for their prevention are analyzed.

Keywords: bullying, harassment, definitions, knowledge, attitudes, teachers.

El acoso escolar o *bullying*, como se lo conoce en inglés, es un factor de riesgo para el ajuste social, físico, psicológico y escolar de los niños y adolescentes (Card & Hodges, 2008; Card et al., 2007; Holt & Espelage, 2007). Este se define como agresiones intencionales reiteradas y con un desbalance o asimetría de poder entre quien lo hace y su víctima (Olweus, 1993, 2012; Resett, 2021). El acoso escolar puede realizarse mediante modos verbales, como los insultos o decir cosas hirientes; físicos, como golpes, quitar o romper pertenencias; e indirectos o de forma relacional, como esparcir rumores falsos para hacer quedar mal a un alumno o dañar su reputación (Resett, 2021; Rigby et al., 2004). En las últimas décadas, tanto el avance de la tecnología y los medios de comunicación (TIC, como celulares o computadoras) como su popularidad entre los más jóvenes, generó un nuevo tipo de acoso llamado *bullying* electrónico o *cyberbullying* (Olweus, 2012; Olweus & Limber, 2018; Resett, 2021; Resett & Mesurado, 2021). Quienes sufren del acoso presentan mayores niveles de problemas emocionales o internalizados: sintomatología ansiosa o depresiva, baja autoestima, síntomas psicósomáticos, entre otros, que quienes no son acosados (Olweus, 2013; Resett, 2021). Quienes lo llevan a cabo, en cambio, ostentan puntajes más elevados de problemas de conductas o externalizados: agresividad, vandalismo, conducta antisocial, consumo de sustancias tóxicas, entre otros (Olweus, 1993, 2013; Resett, 2016, 2018; Resett & Gámez-Guadix, 2017).

Con respecto a la frecuencia del acoso en escolares, las investigaciones internacionales de Craig et al. (2009) comprobaron que más de un 25% era victimizado o lo ejercía; en cambio, Kaltiala-Heino y Fröjd (2011) hallaron niveles de entre un 10% a un 30%. Aunque este comportamiento es un problema en la niñez escolar, la popularidad que adquiere el grupo de pares en la etapa de la adolescencia, como amigos y compañeros, o el hecho que los jóvenes pasan más tiempo sin supervisión o control adulto -a diferencia de la niñez escolar-, lo convierte en un problema de mayor magnitud en dicho período (Paul & Cillesen, 2003; Resett, 2021).

ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS SOBRE EL BULLYING

Dan Olweus (1993, 2013), uno de los pioneros en el estudio del acoso, brindó la conceptualización más aceptada y conocida sobre el bullying. Para este autor, un sujeto es acosado cuando es objeto de acciones dañinas o negativas por parte de un alumno o un grupo y, frecuentemente, el alumno victimizado posee menos poder o fuerza física, social o psicológica, en comparación con quien lo realiza, debido al desbalance de poder físico o mental entre ambos participantes (Craig et al., 2007; Juvonen & Graham, 2001; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993, 2013). Dicha definición recibió un consenso internacional y unívoco en la comunidad académica (Smith et al., 2012).

Por todo lo dicho, puede afirmarse que el concepto de acoso está bien establecido en la literatura científica (Smith et al., 2012). Sin embargo, diversos estudios internacionales comprobaron que, al cuestionar a niños y adolescentes sobre las definiciones de bullying o acoso, sus respuestas espontáneas pocas veces nombran rasgos o características que este debe poseer en su definición científica para una prevención más eficaz de esta problemática. Un estudio pionero en adolescentes a este respecto encontró que solamente un 1.6% de los alumnos mencionaba intencionalidad; 2%, la reiteración y un 26% indicaba la asimetría de poder (Vaillancourt et al., 2008); sin embargo, un 92% señalaba acciones negativas en sus respuestas. Lo mismo fue detectado en estudios con adolescentes argentinos, en donde también se encontró que solamente una minoría brindaba las características que deben tener las agresiones para ser considerada acoso (Resett, 2020).

Desde la perspectiva docente, algunas investigaciones en los países de alto nivel de desarrollo humano y económico evaluaron los conocimientos y actitudes que los docentes tienen con respecto a esta conducta, un acercamiento fundamental, considerando que ellos son quienes muchas veces deben lidiar con casos de este tipo. Se ha indicado que esta población evalúa algunos aspectos del acoso adecuadamente, haciendo alusión a su importancia o gravedad, su incidencia o que tanto varones como mujeres pueden estar involucrados. En cambio, otros aspectos no coincidían con lo que está comprobado científicamente, como que la victimización tiende a disminuir con la edad; que, aunque ambos géneros pueden llevar a cabo el acoso, más varones que mujeres lo realizan; o creer que quienes lo llevan a cabo tienen baja autoestima o carecen de habilidades sociales, con algunas diferencias, debido a que los docentes con mayor experiencia tenían un conocimiento más adecuado, mientras que ser docente de escuela primaria versus secundaria no introducían diferencias (Nicolaidis et al., 2002).

Por su parte, Bauman y Del Río (2005) hallaron que algunos conocimientos sobre el *bullying* eran adecuados, mientras otros eran menos consistentes con los estudios científicos sobre esta conducta. Sin embargo, a pesar del rol central que juegan los docentes para detener y actuar ante los casos de bullying (Troop-Gordon, 2015), poco estudiado está el papel que ellos pueden jugar en la dinámica del acoso (Menesini & Salmivalli, 2017). Llamativamente, algunos estudios con docentes sugieren que ellos pueden estar poco preparados para actuar eficazmente ante los hechos de *bullying* (Oldenburg et al., 2015).

El género fue otra característica de los docentes que fue estudiada, ya que este introduce, aunque pocas, diferencias importantes en las actitudes (Kennedy et al., 2012; Xie et al., 2014). Por ejemplo, los docentes varones eran más tolerantes y laxos al momento de actuar ante esta problemática (Craig et al., 2000), mientras que las docentes mujeres consideraban algunos aspectos del bullying como más

graves (por ejemplo, el homofóbico) y que este tema debería ser incluido como parte del currículo escolar con fines preventivos (Kennedy et al., 2012). En cambio, no existían diferencias en la capacidad o responsabilidad percibida a la hora de intervenir a este respecto, según el género (Craig et al., 2011).

Las definiciones refieren al nivel de comprensión y conocimiento sobre una variable (Mishna et al., 2005), mientras que las actitudes son las creencias (positivas o negativas) que se tiene sobre un comportamiento (Baldry, 2004). En este sentido, el estudio de dichos constructos con respecto al bullying en los docentes es crucial para la prevención (Hajdaraj, 2017), ya que son uno de los principales responsables en detectar y actuar antes los casos de acoso.

Por lo anterior, es necesario examinar qué grado de información científica tiene el cuerpo docente sobre el bullying, ya que esto determina su respuesta ante tal situación (Yoon, 2003); especialmente porque el conocimiento y actitudes que los docentes tienen a este respecto influye en las reacciones hacia las víctimas y agresores en cada caso (Mishna et al., 2005). Vale acotar que Latinoamérica, principalmente Argentina y Colombia, presentan niveles sumamente elevados de acoso escolar, razón por la que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico lo declara un problema grave (OCDE, 2022; Román & Murillo, 2011). En detalle, se dice que el acoso relacional es el más frecuente (Barrera & Díaz, 2021), con una prevalencia de ocasional/frecuente de 4.6%-50% para la victimización y de 4%-34.9% en el caso de la perpetración, como lo indicaron los estudios de revisión al respecto (Mollo-Torrico et al., 2018). Por otra parte, el suicidio de la víctima o llevar armas de fuego al colegio es una de las peores consecuencias de la victimización (Resett, 2021).

Debido a las importantes diferencias culturales, sociales, políticas y económicas de América Latina y las naciones altamente desarrolladas, por ejemplo, mayor inestabilidad política, económica, desempleo y desigualdad social (Facio & Resett, 2012; BBC News, 2020), en comparación con Norteamérica y Europa del Norte, sería interesante evaluar las actitudes y el conocimiento de docentes de escuela primaria y secundaria sobre el bullying, así como determinar si la antigüedad y el nivel educativo en que se trabaja introducen diferencias, lo anterior teniendo en cuenta que en dicha región existen niveles elevados de bullying (Román & Murillo, 2011) y pocas políticas públicas se llevan a cabo para prevenir este problema.

Asimismo, la pronta identificación de si las actitudes y conocimientos que tienen los docentes son fundamentales para desarrollar medidas preventivas a este respecto, ya que ellos son unos de los principales responsables de detener el acoso y deben tener entrenamiento sobre qué conductas son acoso para que puedan reconocerlas y actuar eficazmente. Por otra parte, y a diferencia del estudio de Nicolaidis et al. (2002), aquí se evaluará y analizará cómo define el bullying, a partir de sus respuestas espontáneas, una muestra de docentes de diferentes naciones de América Latina.

En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivos examinar las definiciones de bullying de los docentes de nivel primario y secundario, explorar las actitudes y conocimientos que los docentes tienen sobre el bullying, así como también determinar si las actitudes y conocimientos difieren según género, el nivel en que se desempeñan y la antigüedad de los docentes.

Método

Tipo de estudio

Se trata de un estudio descriptivo y ex post facto, con un diseño transversal y de campo.

Muestra

Se trabajó a partir de una muestra intencional no probabilística de 417 docentes que iban de los 20 a los 65 años, con una media de edad de 45.06 ($DT = 11.02$) y una antigüedad de 17.6 años. Un 12% eran varones; un 87%, mujeres y el resto de otro género. El 70% era de nacionalidad argentina, mientras que el grupo restante era de otra nacionalidad de países de América Latina: México (11%), Perú (6%), Colombia (4%), Ecuador (3%), Uruguay (2%) y el resto de otros países de la región que no llegaban al 2%. Un 47% se desempeñaba en el nivel primario y un 53% en el nivel secundario; además, 41% trabajaba en el sector público, 43% en el privado y el resto en ambos sectores. Por último, 26% trabajaba en una sola escuela; 25%, en dos; un 15% en tres y, el resto, en más de tres.

Instrumentos

Cuestionario demográfico. Este incluía consultas sobre género, edad, antigüedad docente, nivel escolar donde trabajaba y nacionalidad.

Cuestionario sobre conocimientos y actitudes sobre el bullying para docentes (Nicolaidis et al., 2002). Este cuestionario fue desarrollado por los autores, siguiendo los lineamientos de otros estudios sobre la temática (Boulton, 1997; Pervin & Turner, 1998, Toda, 1997), el cual demostró validez de contenido (Nicolaidis et al., 2002). El instrumento pregunta a los participantes qué es para ellos el bullying; luego, da una definición para responder a los restantes ítems: “el acoso es un comportamiento que (1) es un ataque o causa daño intencionalmente, (2) se realiza de forma física o psicológica, (3) repetidamente (no una vez), (4) de la forma más fuerte hacia los más débiles; hay un desequilibrio de poder” (Nicolaidis et al., 2002). Las secciones sucesivas incluyeron las propias experiencias del encuestado en la escuela, preguntas sobre el conocimiento del acoso (proporción de agresores y víctimas, diferencias de género y tendencias de edad, características de los agresores y las víctimas, grado de participación de los maestros, actitudes de los niños hacia el acoso), la importancia del tema y una sección sobre el papel futuro como maestro que cubre las estrategias recomendadas para que los niños enfrenten el acoso escolar, confianza que se siente al tratar/trabajar con las víctimas y los padres de los agresores y el valor de los elementos de formación específicos que podrían introducirse en un curso (Nicolaidis et al., 2002).

Se solicitó el permiso de los autores del test para su traducción al español. Dos traductores en inglés realizaron la traducción del inglés al español. Luego, dos investigadores en psicología expertos en agresión y acoso realizaron la traducción del español al inglés siguiendo lineamientos internacionales de traducción inversa (International Test Commission, 2017; Muñiz et al., 2013). Finalmente, los autores del trabajo cotejaron ambas versiones para obtener una versión preliminar que luego fue controlada por tres especialistas en bullying con una matriz sobre la claridad, relevancia y pertinencia de las preguntas con una escala Likert de 1 a 5, como se usó en adaptación y elaboración de otros tests (por ejemplo, Romero-Rodríguez et al., 2022). Todas las preguntas tuvieron una puntuación de 4 o más.

Antes de aplicar el cuestionario a la muestra, se llevó a cabo un pilotaje con de 20 docentes argentinos de escuela secundaria, quienes contestaron las preguntas con la consigna de indicar cualquier duda que tuvieran sobre los ítems, y 10 docentes de cada una de las restantes nacionalidades (mexicana, uruguaya, etc.). La única diferencia que tiene este instrumento con el original en inglés es que, en la pregunta género, se agregó la opción “otro. Especificar”, la cual fue sugerida por dos jueces expertos que chequearon la claridad, relevancia y pertinencia de las preguntas.

Procedimiento de recolección de datos

Los participantes del estudio fueron encuestados desde diversas plataformas virtuales, mediante una batería de forma *online*, a través de la plataforma *Google Forms* o redes sociales como *Facebook* e *Instagram*, entre otras. Cada participante respondió a los cuestionarios a través de la plataforma mencionada, con la inclusión de un consentimiento informado -para asegurar la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los datos y el cumplimiento de los requisitos por parte de los participantes- y los dos instrumentos mencionados. El estudio fue aprobado por la universidad desde donde se realizó el estudio.

Procedimiento de análisis de datos

Los datos se procesaron en el programa SPSS 23 para llevar a cabo análisis estadísticos descriptivos, como porcentajes, medias, desviaciones típicas y valores mínimos y máximos, así como análisis inferenciales: correlaciones de Spearman y tablas de contingencia con prueba Gamma, esto debido a que se trataba de variables ordinales. La pregunta abierta sobre cómo los docentes definían el acoso fue clasificada y categorizada por parte de dos estudiantes del último curso de psicología, siguiendo los estudios y lineamientos de Vaillancourt et al. (2008), con el fin de establecer si sus respuestas contaban con las características que debe tener el acoso, como se hizo en otros estudios con la definición del acoso en adolescentes (Resett, 2020).

Resultados

Con respecto a las experiencias personales y familiares sobre el *bullying*, un 33% señalaba que nunca lo había sufrido; un 27%, ocasionalmente y el resto (40%) algunas veces o frecuentemente. Para haber realizado el *bullying*, los porcentajes fueron 73%, 12% y 15%, respectivamente. Un 15% había participado en actividades para reducir el *bullying* cuando iba a la escuela media.

Con respecto a cómo definían los docentes el *bullying*, en la Tabla 1 se presentan las definiciones brindadas a la pregunta “para mí el *bullying* o acoso es...”. Se presenta el porcentaje de respuesta a las distintas características, como un ejemplo de cada una de ellas. Como se muestra, uno de cada 10 señalaba el desbalance y la intencionalidad; un porcentaje mayor, la repetición o reiteración. Para casi un tercio era una conducta de tipo verbal, física o psicológica, mientras que una minoría señalaba que era una forma de acoso relacional o virtual. Un 18% indicaba que era una conducta negativa general sin especificar. Una minoría indicaba características de la personalidad de la víctima o el agresor en su definición. Un docente de cada diez afirmaba sus consecuencias psicosociales negativas en su conceptualización (ver Tabla 1).

En lo referente a la pregunta “¿Usted cree que el *bullying* en las escuelas de nuestro país generalmente es...?”, para la vasta mayoría (53%) el *bullying* era un asunto muy importante; para el 34%,

ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS SOBRE EL BULLYING

un asunto bastante importante; y para el resto (13%), un tema poco importante o para nada importante.

En lo relativo al porcentaje de alumnos que sufrían de acoso, para un 31% de los participantes, era entre el 5% y el 20%; un 35% indicó que era de 25% a 40%; un 21% señaló que oscilaba entre el 45% y el 60%; para un 11%, era de 65% a 80%; y para un 1.5%, se encontraba entre el 85% y el 100%. A su vez, un 0.5% de los docentes sostenía que no existía el bullying. Con respecto al género de las víctimas, para un 45% había igual cantidad de varones y mujeres victimizadas, para un 24%, más mujeres eran victimizadas y, para el resto (31%), mayor porcentaje de varones eran victimizados. En relación con llevar a cabo el bullying, para un 6%, había igual cantidad de varones y mujeres; para un 13%, había más mujeres; y, para el resto (81%), era llevado a cabo en mayor medida por los varones. Con respecto a las tendencias para la edad, para la mayoría (60%), a mayor edad se incrementaba el hacer acoso, para el 32% no había una clara tendencia, mientras que, para el resto (8%), disminuía. Lo mismo sucedía con la victimización: 57%, 32% y 11%, respectivamente.

Tabla 1
Porcentajes de respuestas sobre características del acoso en el bullying por parte de los docentes

Categoría	Ejemplo	SÍ	NO
Desbalance de poder	“Acoso por parte de otro superior en fuerza o poder”	10%	90%
Repetición	“Es el acoso continuo y sostenido”	27%	73%
Intencionalidad	“Es el acoso con la intención de dañar a otro alumno”	13%	87%
Conducta negativa verbal	“Es cuando se ejercen burlas o agresiones verbales a otro alumno”	26%	74%
Conducta negativa relacional	“Es dejar de lado, no querer sentarse con otro alumno”	4%	96%
Conducta negativa física	“Es el acoso físico, por ejemplo golpear, al que someten a otro”	37%	63%
Conducta negativa psicológica	“Es una forma de violencia psicológica, como intimidar o atemorizar”	30%	70%
Conducta negativa virtual	“Es el acoso que se hace a través de las redes sociales”	4%	96%
Conducta negativa general	“Como un acto violento de un individuo o grupo hacia otro”	18%	82%
Personalidad de la víctima	“Es el acoso que se le realiza a otro por su estilo, modo de vida o su cuerpo”	5%	95%
Personalidad del agresor	“Es el acoso que hace un sujeto a otro por sus problemas psicológicos no tratados”	3%	97%
Consecuencias psicosociales	“Es el hostigamiento que afecta el comportamiento, emociones y capacidad de respuesta”	10%	90%

En la Tabla 2 se muestran los porcentajes de las respuestas sobre cuáles características están presentes en las víctimas y en los alumnos que realizan el bullying. En cuanto a las víctimas, la falta de autoestima era la característica más frecuente, seguida de ser físicamente débil y tener pocos amigos. En relación con llevarlo a cabo, la inconsistencia en la disciplina del hogar era la más frecuente, seguida de ser popular.

Las correlaciones con la antigüedad señalaban que, a mayor antigüedad docente, aumentaba la creencia de que los agresores carecían de habilidades sociales, tenían pocos amigos y les va mal en las tareas escolares; también, que dicha variable se asociaba con percibir que las víctimas tenían bajas habilidades sociales y padres sobreprotectores, $Rhos = .20, .19$ y $.16$ y $Rhos = .13$ y $.12$, respectivamente, $p < .05$. Con respecto al nivel escolar donde se desempeñaban los docentes, se observaba que mayor

Tabla 2
Porcentaje de respuestas de los docentes sobre las características en los alumnos victimizados y en quienes realizan el bullying

Característica	Víctimas			Agresores		
	Casi nunca	Algunas veces	Sí, a menudo	Casi nunca	Algunas veces	Sí, a menudo
Fortaleza física	66%	26%	8%	4%	63%	33%
Físicamente débiles	4%	39%	57%	56%	37%	7%
Dificultades de aprendizaje	13%	62%	25%	11%	63%	26%
Falta de habilidades sociales	5%	54%	41%	16%	36%	48%
Discapacidad	16%	55%	29%	80%	17%	3%
Mal carácter	61%	34%	5%	9%	43%	48%
Poco asertivos	12%	51%	37%	19%	30%	51%
Pocos amigos	4%	39%	57%	28%	54%	18%
Populares	80%	13%	7%	7%	34%	59%
Dificultades en tareas escolares	18%	65%	17%	5%	58%	37%
Baja autoestima	6%	29%	65%	13%	34%	53%
Ansiosos	21%	57%	22%	6%	45%	49%
Sufren de castigo físico	25%	60%	15%	8%	55%	37%
Inconsistencia disciplina	34%	53%	13%	2%	34%	64%
Relaciones afectuosas	24%	59%	17%	67%	31%	2%
Relaciones distantes	16%	62%	22%	4%	43%	53%
Padres sobreprotectores	7%	58%	35%	31%	50%	19%
Abuso físico o emocional	19%	58%	23%	4%	46%	50%
Nada fuera de lo común	22%	60%	18%	34%	51%	15%

ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS SOBRE EL BULLYING

porcentaje de docentes de escuela primaria (42%) creían que la fortaleza física era una característica de las víctimas algunas veces o a menudo, en comparación con el porcentaje de escuela secundaria (28%) $\Gamma = .28, p < .03$.

En la tabla 3 se presentan las respuestas a qué tan eficaces creen que son las distintas estrategias para lidiar con las conductas de bullying. Como se muestra en la tabla, las estrategias más útiles para los docentes son: contarles a ellos o sus padres, seguida por decirle a quien acosa que pare y por buscar ayuda de los amigos.

La antigüedad no se asociaba con la utilidad percibida de las distintas estrategias que los alumnos podían emplear para lidiar con la victimización. Se observaban diferencias en las estrategias huir, contar a un docente y buscar ayuda de amigos, de acuerdo al nivel donde se desempeñaban los docentes. De acuerdo al nivel donde se desempeñaban los docentes, se observaban diferencias en la estrategia huir ya que para los de escuela primaria la consideraban más indicada (46%), en comparación con los de secundaria (38%); en contar a un docente (99%) y buscar ayuda de amigos (79%), en cambio, los de escuela secundaria las percibían más útiles, en comparación con el otro grupo de educadores (94% y 68%, respectivamente). $\Gamma = .34, .75$ y $.30, p < .05$. En la Tabla 4 se muestran los porcentajes sobre qué tan valiosas son las algunas estrategias para que un docente trate de reducir el bullying. Para los docentes, las estrategias más valiosas eran apoyar a quien lo sufre y centrarse en los espectadores.

Se observaba que, a mayor antigüedad de los docentes, se reduce la valía otorgada a la estrategia de hablar con los agresores para lidiar con el acoso en comparación con el trabajo con los progenitores de los acosadores $Rhos = .19$ y $.12, p < .03$. También, los docentes de escuela secundaria consideraban que hablar con quienes realizaban el bullying era más útil en comparación con los docentes de primaria 70% frente a 53%, $\Gamma = .35, p = .003$.

Tabla 3
Porcentajes de respuesta de los docentes sobre la utilidad de estrategias para que los alumnos afronten la victimización

Estrategia	No	Algunas veces	Sí
Llorar	48%	42%	10%
Enfrentarlo	17%	46%	37%
Ignorar	34%	35%	31%
Huir	55%	38%	7%
Alejarse	8%	38%	54%
Defenderse	12%	45%	43%
Decirle que pare	4%	17%	79%
Contar a sus padres	2%	5%	93%
Contar a un docente	1%	3%	96%
Buscar ayuda con amigos	4%	21%	75%

Tabla 4
Porcentajes de respuesta de los docentes sobre la utilidad de estrategias para que los alumnos afronten la victimización

Estrategia	Definitivamente sí	Tal vez sí	Ni sí ni no	Tal vez no	Definitivamente no
Hablar con los agresores sin echarles la culpa	63%	29%	6%	1%	1%
Hacer que los agresores dejen de hacer bullying	57%	36%	5%	1%	1%
Hablar con las víctimas sin culparlos	89%	9%	1%	0%	1%
Apoyar a los alumnos que sufren acoso	95%	4%	0.5%	0%	0.5%
Hablar con los espectadores de su responsabilidad	94%	5%	1%	0%	0%
Ayudar a espectadores a apoyar a las víctimas	89%	9%	1%	1%	0%
Hablar con los padres de las víctimas	79%	17%	2%	1%	0%
Hablar con los padres de los agresores	77%	19%	2%	1%	1%

Un 18% de los docentes estaba de acuerdo en que hacer bullying aumentaba la autoestima del alumno; un 15% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación; mientras que el 77% estaba en desacuerdo. Con respecto a si sufrir de bullying ayudaba a formar el carácter, los porcentajes eran, 7%, 7% y 87%, respectivamente. En lo referente a si el bullying era un parte natural del crecer, la distribución fue de 3%, 10% y 87%, respectivamente. En relación con la afirmación de que los alumnos deberían afrontar el acoso por su cuenta, respondieron 2%, 6% y 82%, respectivamente. Para la pregunta de si las víctimas merecían el acoso escolar, las respuestas eran, 2%, 1% y 97%, respectivamente.

En la Tabla 5 se presentan las respuestas sobre qué tan necesaria es la capacitación y el conocimiento de algunas herramientas para prevenir el bullying. Como se muestra en la tabla, la vasta mayoría consideraba que las estrategias eran esenciales, con la excepción de cómo averiguar la magnitud del problema y de mejorar el ambiente físico o de la infraestructura, donde la mitad de los participantes lo indicaba como esencial.

La antigüedad no se asociaba con ninguna necesidad de las estrategias nombradas. No ocurrió así solamente en lo relativo al desarrollo de actividades para que los alumnos intervengan en las situaciones de bullying, donde un 75% de los docentes de escuela secundaria señala que era muy esencial versus un 63% de los del otro nivel $\Gamma = .20, p < .04$.

ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS SOBRE EL BULLYING

Tabla 5
Qué tan necesaria es la capacitación y el conocimiento de las siguientes herramientas para prevenir el bullying

Pregunta	Para nada necesario	No muy valioso	Bastante valioso	Muy valioso	Esencial
Cómo averiguar la magnitud del problema	1%	4%	16%	30%	49%
Cómo hablar con los alumnos victimizados	0%	2%	6%	19%	73%
Cómo hablar con los agresores	1%	2%	6%	19%	72%
Cómo hablar con los espectadores	0%	3%	7%	24%	66%
Cómo desarrollar un programa involucrando a toda la escuela	1%	2%	6%	14%	77%
Cómo reducir el estrés escolar	1%	2%	7%	20%	70%
Cómo mejorar el ambiente físico para prevenir el bullying	3%	7%	13%	26%	51%
Desarrollo de actividades para que los docentes puedan prevenirlo	1%	2%	6%	17%	74%
Desarrollo de actividades para que los alumnos puedan prevenirlo	1%	2%	5%	21%	71%
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	1%	3%	19%	22%	65%
Cómo trabajar con los padres de los agresores	1%	2%	8%	21%	68%

Discusión

El propósito del presente trabajo era evaluar las actitudes y el conocimiento que los docentes de escuela primaria y secundaria de diversos países de la América Latina tienen sobre el bullying, así como también examinar si la antigüedad y el nivel escolar en que se desempeñan introducían diferencias a este respecto. En cuanto al porcentaje de alumnos que sufría bullying, así como las experiencias personales de los docentes, los resultados obtenidos en este estudio coinciden con los encontrados por diversas investigaciones realizadas en diferentes países y poblaciones, los cuales indican valores de prevalencia similares de victimización y perpetración de abuso escolar (Resett, 2019; Vega-Cauch, 2019; Zych et al., 2015).

En relación con el primer objetivo, que consistió en analizar las definiciones de bullying por parte de los docentes, los resultados de este estudio permitieron identificar cómo la muestra seleccionada define este fenómeno. En primer lugar, las categorías que más altos porcentajes demostraron fueron: conducta negativa física (37%), conducta negativa psicología (30%), repetición (27%) y conducta negativa verbal (26%). Estos resultados coinciden, en cierta medida, con la definición de acoso escolar que es ampliamente aceptada por la comunidad científica. Según Olweus (1993, 2013), el acoso escolar se caracteriza por la repetición de conductas negativas (daño físico, verbal y relacional) a lo largo del tiempo, por parte de uno o más estudiantes a otro, en situaciones donde existe un desbalance de poder entre perpetrador y víctima. Puede verse, de este modo, que el personal docente brindó una definición abarcadora del acoso escolar, incluyendo varios de los conceptos principales que integran este constructo; sin embargo, excluyó los factores de que el desbalance de poder (10%) constituye un factor importante para el acoso escolar y que este, a su vez, puede presentarse como conductas negativas relacionales (4%) o conductas negativas virtuales (4%). Estos resultados sugieren que la falta de atención a los factores relacionales del bullying tradicional y del cyberbullying podría dificultar la identificación de situaciones de acoso en sus estudiantes, lo que podría favorecer la continuación del acoso escolar presencial y virtual hacia las víctimas.

Sin embargo, se debe aclarar que todos estos datos tienen la limitación del uso del autoinforme, una administración virtual (donde, por ejemplo, no está el investigador para evacuar dudas) o una muestra intencional con más docentes de la Argentina que de otras nacionalidades. Además, el desequilibrio de poder puede no ser considerado un factor esencial en el acoso escolar, pero es necesario comprender cómo la edad, el tamaño, la fuerza y otros factores sociales influyen en este desequilibrio, para poder prevenir y detener el acoso escolar (Nelson et al., 2019).

En cuanto a las creencias de los docentes sobre las características de las víctimas y perpetradores, los resultados indicaron la importancia dada a la relación entre una deficiencia en las habilidades sociales y las conductas de acoso escolar, tanto para víctimas como perpetradores del acoso escolar, lo cual también ha sido indicado por docentes de otras poblaciones (Elliott et al., 2019). Además, en cuanto a estudios realizados sobre poblaciones de estudiantes, estos resultados coinciden en que la falta de habilidades sociales ha resultado ser predictor de conductas de acoso escolar (Trigueros et al., 2020), la cual se conceptualiza como una conducta que contribuye efectivamente con aspectos personales, académicos y laborales, posibilitando establecer, mantener y mejorar las relaciones interpersonales de forma saludable (Betancourth et al., 2017). También, es importante señalar que la creencia de que la baja autoestima está relacionada con la perpetración de bullying no es tan consistente en la literatura científica actual. Aunque se ha encontrado que la baja autoestima está presente en las víctimas de bullying, esto puede deberse no a una condición previa a la victimización, sino a sentimientos de inutilidad y desesperanza que surgen como resultado de esta; la baja autoestima no ha demostrado ser un factor determinante en la perpetración de bullying (Choi & Park, 2021).

Asimismo, se investigó la opinión de los participantes acerca de las medidas que los docentes pueden tomar para prevenir el acoso escolar; al respecto, consideran que hablar con los agresores y las víctimas sin culparlos por lo sucedido, hablar con los padres y ayudar a los espectadores a apoyar a las víctimas son las principales estrategias por tomar en cuenta, resultados que mantienen grandes

ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS SOBRE EL BULLYING

similitudes con los obtenidos por Nicolaidis et al. (2002). Cuando se indagó sobre la efectividad de las diferentes estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas, si bien los resultados indicaron que la gran mayoría de las propuestas se califican de útiles, contar lo sucedido a padres o a un docente, fueron consideradas como las estrategias más efectivas. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por Nicolaidis et al. (2002) y apoyan los resultados obtenidos por Holt y Espelage (2014), los cuales sugieren que apoyo social por parte de padres y docentes es un recurso esencial para los alumnos que vivan situaciones de acoso escolar.

El tercer objetivo consistió en analizar las diferencias según género, nivel educativo en el que se desempeña el docente (escuela primaria o secundaria) y antigüedad en los conocimientos y actitudes de los docentes sobre el bullying. Los resultados indicaron que existe una relación entre mayor experiencia docente e identificar características de las víctimas y los alumnos que llevan a cabo el bullying, como creer que es importante hablar con los alumnos agresores y sus padres; esto puede deberse justamente a esa experiencia o haber asistido a más capacitaciones sobre el tema, como han encontrado otros estudios (por ejemplo, Smith et al., 2002). Este mayor conocimiento del bullying a partir de su experiencia es crucial para su prevención (Veenstra et al., 2014).

En relación con el nivel educativo en el que se desempeñan, se observaron diferencias en la estrategia de huir, mayormente considerada útil según los docentes de escuelas primarias; mientras que, contar a un docente y buscar ayuda de amigos se calificaban como menos útiles. A su vez, un mayor porcentaje de docentes de escuela primaria creía que la fortaleza, algunas veces o a menudo, era una característica de las víctimas en comparación con los docentes de escuela secundaria, lo cual puede deberse a que, en los niños de edad escolar, la fortaleza física es una de las características más marcadas para la asimetría entre las víctimas y los agresores, pues en la adolescencia, al incrementarse la importancia del grupo de pares y la popularidad (Arnett, 2021; Steinberg, 2022), estos factores se vuelvan más relevantes.

En cuanto a las estrategias de prevención, mayor porcentaje de docentes de escuela secundaria señaló -en comparación con los docentes de escuela primaria- que el desarrollo de actividades para que los alumnos intervengan en situaciones de bullying era muy esencial. Esto puede explicarse, nuevamente, por la importancia que cobra el grupo de pares en dicha etapa y por pasar más tiempo con amigos y compañeros sin supervisión de adultos, a diferencia de lo que ocurre en la niñez escolar (Arnett, 2021; Facio et al., 2006; Steinberg, 2022). Conocer las definiciones y actitudes de los docentes sobre el bullying es esencial para diseñar programas y estrategias de prevención del acoso escolar. A pesar de que el tema ha ganado visibilidad social en la actualidad, esta investigación sugiere que todavía existen docentes que mantienen actitudes de falta de conocimiento o no brindan las características científicas del acoso, aunque para la mayoría es un tema de importancia para el desarrollo de los estudiantes, lo cual es coincidente con revisiones meta-analíticas al respecto (Dawes et al., 2022).

Es importante seguir trabajando en la concientización y capacitación de los docentes sobre el bullying y su impacto en el bienestar de los alumnos (Olweus, 1997). Además, los resultados de la investigación indican que hay diferencias significativas en las actitudes y conocimientos, según la antigüedad y el nivel educativo en el que se desempeña el docente, lo que sugiere la necesidad de abordar

estas cuestiones de manera específica y adaptada a las distintas realidades de cada contexto escolar, pensando también en los factores institucionales que pueden afectar a la problemática.

Los resultados del presente estudio aportan algunos conocimientos valiosos para comenzar con la prevención de la problemática desde la visión de los docentes, ya que muestran que algunos conocimientos y actitudes pueden ser un obstáculo para la prevención del acoso, como el desconocimiento de sus características al momento de definirlo. Futuros estudios deberían apuntar a la capacitación docente con herramientas científicas para su prevención, como para el cyberbullying (Resett & Mesurado, 2021).

Este estudio cuenta con una serie de limitaciones que deben ser consideradas. Primero, el haber sido realizado con una muestra intencional de docentes, de la cual la gran mayoría era de nacionalidad argentina, lo cual implica que los resultados no se pueden generalizar. En segundo lugar, el uso de un cuestionario de autoinforme como único instrumento de recolección de datos presenta la limitación de generar sesgos subjetivos y deseabilidad social, especialmente en un tema tan sensible como el acoso.

Además, aquí se trabajó desde un enfoque más etic, como lo es la aplicación de un cuestionario ya usado en otras naciones, y, en menor parte, en el enfoque emic (Cheung et al., 2011; Smith et al., 2016), como la pregunta de Vaillancourt et al. (2008) que busca explorar las definiciones de acoso desde el punto de vista subjetivo. Interesantemente, desde ambos enfoques se observó que algunas definiciones que dan los docentes no coinciden con el concepto que la comunidad científica brinda sobre el acoso. Es necesario profundizar en el tema desde este último enfoque, examinándolo a través de las distintas culturas y nacionalidades, considerando el marco cultural, social y económico de los docentes. Esto es especialmente relevante en una región como América Latina, donde existen importantes diferencias culturales entre las naciones. Finalmente, no se examinaron otras variables que pueden ser relevantes para las actitudes y conocimiento de los docentes sobre el bullying, como apoyo de los directivos de las escuelas, nivel de bullying que existe en los centros educativos en que se desempeñan, entre otras variables.

Pese a sus limitaciones, el presente manuscrito sugiere que las actitudes y conocimiento de los docentes pueden ser adecuados y consistentes con la literatura científica, pero otros no, lo cual es un gran obstáculo para que actúen adecuadamente ante los casos de bullying, pues en cualquier problemática, lo primero es saber reconocerla y capacitar a los adultos para que intervengan adecuada y prontamente. Futuros estudios deberían examinar el acoso escolar en muestras aleatorias, de mayor tamaño y con una distribución más proporcional de la nacionalidad de los docentes. Se deberían incluir otras variables relevantes para entender las actitudes y el conocimiento de los docentes. Finalmente, se deberían usar otros métodos para recolectar los datos, como nominaciones de pares para superar las limitaciones del autoinforme, principalmente en un tema como el acoso, como realizar entrevistas en profundidad para un conocimiento más en profundidad de la temática.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no poseer conflicto de intereses con respecto a este manuscrito.

Contribuciones de los autores

Todos los autores del presente manuscrito científico colaboraron en cada aspecto del mismo.

Referencias

- Arnett, J. J. (2021). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. Pearson.
- Baldry, A. C. (2004). 'What about bullying?' An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimisation in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 583-598. <https://doi.org/10.1348/0007099042376391>
- Barrera, M. E., & Díaz, M. E. (2021). *Los factores personales, sociales e institucionales que inciden en el acoso escolar en América Latina* [Tesis de grado, Escuela Nacional Politécnica].
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- BBC News. (2020). *Por qué América Latina es "la región más desigual del planeta"*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51390621>
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios*, 11(18), 133-147. <https://doi.org/10.25057/21452776.898>
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2007). Correlates of School Victimization: Implications for Prevention and Intervention. En J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 339-366). Haworth Press.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451-461. <https://doi.org/10.1037/a0012769>
- Cheung, F. M., van de Vijver, F. J. R., & Leong, F. T. L. (2011). Toward a New Approach to the Study of Personality in Culture. *American Psychologist*, 66(7), 593-603. <https://doi.org/10.1037/a0022389>
- Choi, B., & Park, S. (2021). Bullying perpetration, victimization, and low self-esteem: Examining their relationship over time. *Journal of youth and adolescence*, 50, 739-752. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01379-8>
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 21-33.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence, & Injuries Prevention Focus Group, & HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(Suppl 2), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Craig, W.M., Henderson, K., & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works. *School Psychology International*, 28(4), 465-477. <https://doi.org/10.1177/0143034307084136>

-
- Dawes, M., Gariton, C., Starrett, A., Irdam, G., & Irvin, M. J. (2022). Preservice teachers' knowledge and attitudes toward bullying: A systematic review. *Review of Educational Research*, 93(2), 195-235. <https://doi.org/10.3102/00346543221094081>
- Elliott, S. N., Hwang, Y.-S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.005>
- Facio, A., & Resett, S. (2012). Argentina. En J. J. Arnett (Ed.), *Adolescent psychology around the world* (pp. 151-162). Psychology Press.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., & Micocci, F. (2006). *Adolescentes argentinos. Cómo piensan y sienten*. Lugar.
- Hajdaraj, Y. (2017). Teachers knowledge of bullying and their anti-bullying attitudes. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.344262>
- Holt, M., & Espelage, D. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of youth and adolescence*, 36, 984-994. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2014). A cluster analytic investigation of victimization among high school students: Are profiles differentially associated with psychological symptoms and school belonging? En C.A Maher, J. Zins, & M. Elias (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment* (pp. 85-102). Routledge.
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2a ed.). <https://www.intestcom.org>
- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. The Guilford Press.
- Kaltiala-Heino, R., & Fröjd, S. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 2, 37-44. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S11554>
- Kennedy, T. D., Russom, A. G., & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. *International journal of education policy and leadership*, 7(5), 1-12. <https://doi.org/10.22230/ijep.2012v7n5a395>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 718-738. <https://doi.org/10.2307/4126452>
- Mollo-Torrico, J. P., Larrain, E., & Landazabal, M. G. (2018). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 11(3), 1-18.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>

ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS SOBRE EL BULLYING

- Nelson, H. J., Kendall, G. E., Burns, S. K., Schonert-Reichl, K. A., & Kane, R. T. (2019). Measuring 8 to 12 year old children's self-report of power imbalance in relation to bullying: development of the Scale of Perceived Power Imbalance. *BMC Public Health*, 19(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7375-z>
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33-44. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9847-4>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. <http://dx.doi.org/10.1007/bf03172807>
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European journal of developmental psychology*, 9(5), 520-538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.04.012>
- Paul, J. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Dynamics of Peer Victimization in Early Adolescence: Results from a Four-Year Longitudinal Study. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 25-43. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_03
- Pervin, K., & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school. *Pastoral Care in Education*, 16(4), 4-10. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00104>
- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE). (2022). *Programa internacional para la evaluación educativa*. Resultados 2022. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results.html>
- Resett, S. (2016). Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 13(1), 11-20.
- Resett, S. (2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en español. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(2), 575-602. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201802.007>
- Resett, S. (2019). Bullying y ciberbullying: su relación con los problemas emocionales y la personalidad. *Apuntes De Psicología*, 37(1), 3-12. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/766>
- Resett, S. (2020). Definiciones y niveles de bullying en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la UCA*, 16(32). <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p7-23>
- Resett, S. (2021). *¿Aulas peligrosas? Qué es el bullying, el cyberbullying y qué podemos hacer*. Logos.
- Resett, S., & Gámez-Guadix, M. (2017). Traditional bullying and cyberbullying: Differences in emotional problems, and personality. Are cyberbullies more Machiavellians? *Journal of Adolescence*, 61, 113-116. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.013>
- Resett, S., & Mesurado, B. (2021). Bullying and Cyberbullying in Adolescents: A Meta-analysis on the Effectiveness of Interventions. *Psychiatry and Neuroscience Update: From Epistemology to Clinical Psychiatry*, 6, 445-458. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61721-9_32

- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. En P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 1-12). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.002>
- Román, M., & Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54
- Romero-Rodríguez, J. M., Kopecký, K., García-González, A., & Gómez-García, G. (2022). Sharing images or videos of minors online: Validation of the Sharenting Evaluation Scale (SES). *Children and Youth Services Review*, 136, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106396>
- Smith, P. K., del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2012). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? En S. Bauman, D. Cross, & J. Walker (Eds.), *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 26-40). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Smith, P. K., Kwak, K., Hanif, R., Kanetsuna, T., Mahdavi, J., Lin, S., Olafsson, & Ucanok, Z. (2016). Linguistic issues in studying bullying-related phenomena: Data from a revised cartoon task. En P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School Bullying in Different Cultures: Eastern and Western Perspectives* (pp- 280-298). Cambridge University Press.
- Steinberg, L. (2022). *Adolescence*. McGraw-Hill.
- Toda, Y. (1997). Bully and/or bullied experiences and attitudes toward bullying of students in Faculty of Education. *Annual Report of University Educational Centre for Practical Studies and Teaching*, 4, 19-28.
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., Fernández-Campoy, J. M., & Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4208. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>
- Troop-Gordon, W. (2015). The role of the classroom teacher in the lives of children victimized by peers. *Child Development Perspectives*, 9(1), 55-60. <https://doi.org/10.1111/cdep.12106>
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036110>
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 15(1), 113-129. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.09>
- Xie, M., Talin, R., & Sharif, S. (2014). The relationship between teachers' knowledge, attitude and belief with the implementation of inquiry-based learning in Zhengzhou, China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), 149-161.

ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS SOBRE EL BULLYING

- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and violent behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

Recibido: 06 de setiembre de 2023
Revisión recibida: 08 de julio de 2024
Aceptado: 12 de setiembre de 2024

S. RESETT, P. GONZÁLEZ, J. LÓPEZ Y C. LOGATT

Sobre los autores:

Santiago Resett  es Doctor en Psicología, Universidad Austral CONICET, investigador adjunto del CONICET e investigador y docente de la Universidad Argentina de la Empresa, especialista en bullying, cyberbullying y uso problemáticos de redes sociales.

Pablo González Caino  es Doctor en Psicología, Universidad Argentina de la Empresa, docente adjunto e investigador de la Universidad Argentina de la Empresa, especialista en Esports y uso problemático de nuevas tecnologías.

Juan Ignacio López  es Licenciado en Psicología Universidad Argentina de la Empresa, docente de la Universidad Argentina de la Empresa, especialista en bullying, pensamiento dicotómico y uso de nuevas tecnologías.

Cristian Yair Logatt Grabner  es Licenciado en Marketing Asociación Educar, miembro de la Asociación Educar, especialista en publicidad y procesos educativos.

Publicado en línea: 27 de marzo de 2025