

Perfiles de espectadores dentro de la dinámica del hostigamiento escolar (*bullying*)

Profiles of bystanders within the dynamics of school harassment (*bullying*)

ADRIANA MARÍN-MARTÍNEZ
Universidad Anáhuac México, México.
marin.adriana@unam.mx

MARIANA OROZCO MENDOZA
Universidad Anáhuac México, México.
mariana.orozcom@anahuac.mx

LEA HAMUI WAYSEL
Universidad Anáhuac México, México.
lea.hamuiwa@anahuac.mx

PAMELA CRUZ ZAMORA
Universidad Anáhuac México, México.
pamela.cruzz@anahuac.mx

JIMENA VELASCO PÉREZ
Universidad Anáhuac México, México.
jimena.velascope@anahuac.mx

ANA LARISA ALMAZÁN OCHOA
Universidad Anáhuac México, México.
ana.almazanoc@anahuac.mx

RESUMEN

El propósito de la investigación fue identificar los perfiles de espectadores en la dinámica del hostigamiento escolar. Participaron 469 alumnos (50.1% hombres y 49.9% mujeres), de entre 12 a 16 años ($M = 13.6$; $DS = 1.03$). Del total de alumnos, el 6.8% se clasificaron como víctimas, 8.6% como agresores, 0.9% como víctimas-agresores y el 83.7% como espectadores. Se llevó a cabo un Análisis de Clases Latentes (ACL) para identificar los perfiles solo de los espectadores, de los cuales 21.5% fueron *asistentes de la víctima*. El 32.9% se clasificó como *indiferentes*; mientras que el 45.6% restante fueron *defensores de*

la víctima. A partir de esta información, las autoridades educativas pueden diseñar programas para prevenir y atender el hostigamiento escolar de manera diferenciada.

Palabras clave: *hostigamiento escolar, bullying, adolescentes, espectadores del bullying, perfiles latentes*.

ABSTRACT

The purpose of the research was to identify the profiles of spectators in the dynamics of school harassment. Participants were 469 students (50.01% men and 49.9% women), between 12 and 16 years old ($M = 13.6$, $DS = 1.03$). Of the total number of students, 6.8% were classified as victims, 8.6% as bullies, 0.9% as bullies-victims and 83.7% as bystanders. An analysis of Latent Classes (ACL) was carried out to only identify the profiles of the bystanders, of which 21.5% were *assistant of the victim*, 32.9% were classified as *indifferent*, while the remaining 45.6% were *defenders of the victim*. From this information, the educational authorities can do the prevention and attention to school harassment in a differentiated way.

Keywords: *school harassment, bullying, teenager, bystanders of bullying, latent profiles*.

Introducción

El hostigamiento escolar se ha reconocido como un problema social, ya que se trata de un tipo de violencia escolar en la que se ven involucrados, directa o indirectamente, todos los alumnos. Debido a esto, en todo el mundo se han desarrollado programas integrales para prevenirlo y/o atenderlo. Algunos de estos programas poseen sistemas de evaluación bien definidos, los cuales han permitido valorar su efectividad e impacto (Kidscape, KiVa International y The Olweus Bullying Prevention Program son algunos ejemplos).

En México se han establecido diversas estrategias y líneas de acción para atender el hostigamiento escolar, e incluso existen leyes específicas para combatirlo en Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Veracruz, Puebla, Yucatán, Michoacán y en la Ciudad de México (Zurita, 2012a, 2012b). Sin embargo, si no se cuenta con una evaluación y/o diagnósticos efectivos, cualquier actividad que se lleve a cabo para disminuirlo podría carecer de sentido, ya que es necesario partir de una línea base para poder realizar intervenciones.

Existen diversos métodos de evaluación, pero antes de mencionarlos, es necesario establecer una definición del fenómeno lo más precisa posible. La más aceptada es la propuesta por Olweus (1993), quien indica que son aquellas conductas agresivas que ejerce(n) un(os) alumno(s) hacia otro(s) de manera reiterada con la intención de hacerle(s) daño y establecer una relación de poder

sobre él/ella (ellos/ellas). Por lo tanto, cualquier acto agresivo entre compañeros, para ser considerado como *bullying* u hostigamiento escolar, debe ser frecuente, con la intención de hacer daño y que establezca un desequilibrio de poder entre la(s) víctima(s) y el/los agresor(es). Por su parte, otros autores reconocen el papel que tienen los espectadores y sugieren que este fenómeno se analice desde una perspectiva grupal (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukialnen, 1996; Yoneyama & Rigby, 2006).

Con base en lo anterior, la definición que guía al presente trabajo es la siguiente: el hostigamiento escolar ocurre en el ámbito educativo y es un proceso grupal en el que todos los alumnos están involucrados. En este proceso, un alumno específicamente recibe agresiones constantes por parte de otro u otros compañeros, y los restantes observan lo que sucede. La intención de los agresores es causar daño a sus víctimas para someterlas, y que los demás lo observen y reconozcan que tiene(n) el poder, a tal grado que los espectadores guarden silencio y eviten denunciar lo que sucede. Las víctimas, en contraste, no pueden defenderse y les causa daño lo que están viviendo. Debido a lo anterior, se establece una relación trilateral de poder-sumisión-silencio en el interior de los grupos, lo cual propicia que el hostigamiento persista (Marín-Martínez & Reidl, 2013).

En esta definición se incluyen los tres criterios establecidos en la literatura para conceptualizar al hostigamiento escolar, es decir, frecuencia, intencionalidad y desequilibrio de poder. Asimismo, se añaden otros que se consideran relevantes, tales como el hecho de que todos los alumnos estén involucrados, ya sea como víctimas, agresores, víctimas-agresores o como espectadores; además, no sólo se establece una relación de poder-sumisión, sino también de silencio. Pone énfasis en que las conductas agresivas deben ser ejercidas con la intención de hacer daño, y que la víctima lo debe vivir como tal. Esto último es importante, porque existen algunas conductas agresivas aceptadas, implícita o explícitamente, al interior de los grupos, que forman parte de la convivencia entre todos sus miembros, y no necesariamente causan daño en quienes las reciben ni quienes las llevan a cabo lo hacen con esa intención (Ortega, s.f.).

La definición del constructo es necesaria para poder hacer una adecuada evaluación y/o diagnóstico de esta problemática, lo cual es el primer paso para desarrollar o implementar programas de intervención. Existen diversos métodos para evaluar el hostigamiento escolar; sin embargo, dicha medición es compleja debido a los criterios que caracterizan este fenómeno. Los instrumentos más utilizados son los autorreportes, en los cuales los alumnos indican la frecuencia y los lugares de las agresiones recibidas y/o ejercidas (Delfabbro *et al.*, 2006; Gini & Pozzoli, 2006; Marini, Dane, & Bosacki, 2006; Nordhagen, Nielsen, Stigum, & Köhler, 2005; Rolider & Ochayon, 2005). En dichos instrumentos, los alumnos manifiestan su propia experiencia, pero al ser anónimos, pueden proporcionar respuestas socialmente aceptables. Además, tienden

a sobreestimar o subestimar la prevalencia (Crothers & Levinson, 2004; Obermann, 2013) y no se pueden realizar estudios longitudinales (Baly, Cornell, & Lovegrove, 2014).

Otro de los métodos más utilizados es la sociometría, que consiste en cuestionarios en los que los alumnos nominan a los que consideran víctimas y/o agresores del grupo (Cerezo, 2001; Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010; Salmivalli *et al.*, 1996; Schwartz & Dodge, 1997; Warden & Mackinnon, 2003). Las nominaciones se ven influenciadas por la amistad, la reputación de los niños o los prejuicios de los compañeros (Baly *et al.*, 2014; Obermann, 2013). Sin embargo, algunos autores afirman que es uno de los mejores métodos para evaluar el hostigamiento escolar (Branson & Cornell, 2009; Cornell & Brockenbrough, 2004) y que son los más propicios para diseñar intervenciones grupales (Babarro, 2014; Crothers & Levinson, 2004). Asimismo, otros afirman que las nominaciones de los pares reducen el error de medida e incrementan la confiabilidad, ya que provee puntajes que están basados en múltiples informantes y los alumnos fungen como observadores (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2009).

No obstante que ambos instrumentos evalúan el hostigamiento escolar, la información que proporcionan es diferente y, por esta razón, las correlaciones de los resultados entre uno y otro tienden a ser bajas (entre $r=.2$ y $.4$). Pese a esto, algunos autores recomiendan utilizarlos de manera conjunta, ya que la información se complementa (Babarro, 2014; Baly *et al.*, 2014; Branson & Cornell, 2009; Cornell & Cole, 2012; Cornell & Brockenbrough, 2004; Cullerton-Sen & Crick, 2005; Graham, Bellmore, & Juvonen, 2003; Graham, Bellmore, & Mize, 2006; Juvonen, Yueyan & Espinoza, 2011; Pellegrini & Bartini, 2000; Phillips & Cornell, 2012; Österman, Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1994; Strohmeier, Spiel & Gradinger, 2008). Además, emplear ambos permite analizar los diferentes perfiles y el contexto social en el que ocurre el hostigamiento escolar (Babarro, 2014; Brownell & Gifford-Smith, 2003). Con un buen diagnóstico se puede identificar a las víctimas, a los agresores, a los que desempeñan ambos roles (víctimas-agresores) y a los espectadores. Dentro de los espectadores podemos encontrar distintas clases: a) el pasivo, que es aquel alumno que ignora el hostigamiento o simplemente observa y no hace nada para detenerlo; b) el reforzador, es aquel que crea una audiencia para el agresor, por ejemplo, que se ríe de la situación de hostigamiento o se une a la intimidación; c) el asistente, es aquel que sigue al agresor, y d) el defensor, que es aquel que apoya a la víctima de distintas maneras, por ejemplo, ir con un adulto para lograr una intervención o directamente intentar detener la intimidación en el momento (Salmivalli *et al.*, 1996). En un estudio realizado por Waasdorp y Bradshaw (2018) en Estados Unidos, que estuvo enfocado en los espectadores, se encontró que el 9.7% fueron pasivos, 20.4% defensores, 3.4% contribuyeron a dicha práctica, el 64.8% fueron indiferentes y el 1.7% inconsistentes.

Los espectadores pueden experimentar ansiedad, depresión, estrés postraumático, baja autoestima, bajo logro académico, ausentismo escolar, entre otras reacciones (Cuevas & Marmolejo, 2014), así como enojo, disgusto, tristeza y decepción ante este tipo de comportamiento (Lodge & Frydenberg, 2005). Sin embargo, cuando nadie desafía el comportamiento de los agresores, los estudiantes llegan a percibir que este comportamiento es aprobatorio y, en consecuencia, pensar que está bien (Salmivalli, 1998).

Cada uno de los espectadores juega un papel importante dentro del hostigamiento escolar. Por ejemplo, cuando un espectador no hace más que observar el problema, entonces contribuye a que este hostigamiento continúe y se incremente. En cambio, cuando decide actuar para defender a la víctima o hablar con el agresor, se puede lograr un cambio y mejora dentro del aula, lo cual poco a poco irá haciendo que el hostigamiento escolar desaparezca (Lodge & Frydenberg, 2005). Es muy importante identificar las ventajas que podría haber si los espectadores tomarán acciones para intentar solucionar el problema (Jenkins & Nickerson, 2017).

Es por eso que es imprescindible y esencial el rol de los espectadores, ya que es uno de los grupos menos estudiados de los involucrados en el hostigamiento escolar. Por lo tanto, la presente investigación tuvo como propósito identificar los diferentes perfiles de los espectadores de hostigamiento escolar (pasivo, indiferente, inconsistente, reforzador, asistente y defensor) en alumnos de nivel secundaria.

Método

Participantes

Participaron 469 alumnos de dos escuelas secundarias privadas que aceptaron realizar la aplicación de los instrumentos. Ambas estaban ubicadas en el Estado de México. Fueron 50.1% hombres y 49.9% mujeres, con un rango de edad de 12 a 16 años ($M = 13.6$; $DS = 1.03$). Del total de alumnos, el 33.9% (159) estaban estudiando el primer grado, 32% (150) el segundo grado, y 34.1% (160) el tercer grado. Se les preguntó cómo se sentían en la escuela y el 1.7% contestó que *mal*; el 18.1%, *regular*; el 47.3%, *bien*, y el 32.8%, *muy bien*.

Instrumentos

Para identificar primero el rol que juega cada alumno en la dinámica del hostigamiento escolar, se aplicaron dos instrumentos. El primero fue el *autorreporte Así nos llevamos en la escuela*, que se compone de tres subescalas: a) espectador, b) víctima, y c) agresor. Cada una de estas subescalas se componen de cinco dimensiones: hostigamiento físico, verbal, social, daño a propiedad y sexual (Marín-Martínez & Reidl, 2013). Consta de 120 reactivos, los cuales

preguntan la frecuencia de las agresiones (con cuatro opciones de respuesta: *cero, 1 o 2 veces, 3 o 4 veces, 5 o más veces*); y daño percibido (opciones de respuesta: *nada, poco, regular y mucho*). Los análisis factoriales confirmatorios indican que dicho instrumento tiene buen ajuste en sus tres escalas (espectador RMSEA = 0.051 y CFI = 0.950; víctima RMSEA = 0.054 y CFI = 0.957; agresor RMSEA = 0.042 y CFI = 0.972). Asimismo, se encontraron índices de confiabilidad aceptables ($\alpha = 0.91$ escala espectador, $\alpha = 0.92$ escala víctima, $\alpha = 0.93$ escala agresor). Cabe señalar que estos índices de validez y confiabilidad se obtuvieron a partir de la aplicación en población mexicana.

El segundo instrumento fue un cuestionario sociométrico conformado por seis preguntas, en el que los alumnos mencionan a aquellos compañeros que son molestados y los que más molestan a los demás; asimismo, se les solicita a los participantes que escriban las razones por las que consideran que sucede esto. Dicho instrumento fue desarrollado por Marín-Martínez y Reidl (2013) y se analizó por medio del método que permite identificar, con un nivel de significancia de .05, quiénes fueron los nominados en cada categoría (Arruga, 1992).

Además, se incluyó la pregunta formulada por Waasdorp y Bradshaw (2018), *¿Qué es lo que comúnmente haces cuando ves que alguno(a) de tus compañeros(as) molestan a otro(a) de manera reiterada?*, con nueve opciones de respuesta: 1) *Veo que lo(a) están molestando, pero no hago nada*, b) *También lo(a) molesto*, c) *Me alejo de ese lugar*, d) *Trato de que los demás lo(a) dejen de molestar*, e) *Simplemente lo ignoro*, f) *Me río, igual que todos los demás*, g) *Ayudo al compañero(a) que está siendo molestado(a)*, h) *Animo al compañero(a) que está siendo molestado(a) para que le diga al maestro(a)*, i) *Le digo a algún adulto que esté cerca*. En cada opción de respuesta debían indicar si lo hacían o no.

Procedimiento

Para el desarrollo de la presente investigación se buscaron escuelas secundarias que permitieran la aplicación de los instrumentos. Para ello, se presentó a las autoridades educativas el objetivo del estudio y los instrumentos que se aplicarían. Una vez que aceptaron su participación, las autoridades se encargaron de avisar a los padres y/o tutores de los alumnos sobre las generalidades del estudio. Una vez que los tutores y/o padres aceptaron que sus hijos participarían en el presente estudio, se solicitó a los docentes la lista de sus alumnos y un croquis del orden en que sientan los niños regularmente, y se les pidió que el día de la aplicación estuvieran sentados de la misma manera. El objetivo fue asignar un folio a cada uno para tener un mayor control, ya que los instrumentos fueron anónimos. La aplicación fue grupal y en algunos grupos estuvo presente el docente. Por cada grupo hubo dos aplicadores, quienes presentaron el objetivo del estudio y las instrucciones generales y atendieron las dudas de los alumnos. Para el cuestionario *Así nos llevamos en la escuela*, un aplicador iba leyendo cada reactivo y los adolescentes iban contestando. De esta forma se

evitó que se distrajeran y/o trataran de copiar las respuestas de los demás. En el caso de los cuestionarios sociométricos, se les explicaron las indicaciones generales, se dieron ejemplos y se les solicitó que contestaran a su ritmo. Se hizo hincapié en que no dejaran que sus compañeros vieran sus respuestas. Al final de la aplicación, se hizo énfasis en que las respuestas no debían ser comentadas con sus compañeros, se les agradeció su colaboración. Una vez que se recopiló la información, se corroboraron los folios y nombres correspondientes.

Resultados

Para identificar las diferencias que existen respecto al hostigamiento escolar se aplicó la prueba *t* de Student por sexo (Tabla 1) considerando los *factor scores* obtenidos a través del análisis factorial confirmatorio, los cuales se muestran como valores estandarizados.

Tabla 1
Medias y desviaciones estándar para las dimensiones del cuestionario *Así nos llevamos en la escuela* (escalas espectador, víctima y agresor) y las nominaciones recibidas (como víctima y agresor) por sexo

Escala	Dimensiones	Hombres (n = 234)		Mujeres (n = 232)		t
		X	DS	X	DS	
Espectador	Físico	-0.04	0.51	0.05	0.57	-1.89
	Verbal	-0.14	0.56	0.14	0.64	-5.22***
	Social	-0.17	0.57	0.17	0.64	-6.23***
	Daño a la propiedad	-0.08	0.60	0.09	0.68	-2.96**
	Sexual	-0.12	0.50	0.14	0.59	-5.25***
Víctima	Físico	0.09	0.55	-0.03	0.58	2.39*
	Verbal	0.01	0.53	0.02	0.69	-0.14
	Social	-0.06	0.54	0.11	0.65	-3.17**
	Daño a la propiedad	0.08	0.63	-0.02	0.73	1.69
	Sexual	0.00	0.41	0.06	0.51	-1.38
Agresor	Físico	0.18	0.60	-0.11	0.62	5.25***
	Verbal	0.14	0.59	-0.09	0.69	4.05***
	Social	0.06	0.54	-0.01	0.62	1.53
	Daño a la propiedad	0.16	0.66	-0.08	0.70	3.90***
	Sexual	0.13	0.53	-0.05	0.58	3.51***

Nominaciones recibidas como víctima	1.82	3.79	0.84	2.77	3.19**
Nominaciones recibidas como agresor	1.53	2.95	0.46	1.26	5.07***

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Se observa que hubo diferencias entre hombres y mujeres en la escala espectador en la mayoría de las dimensiones. Excepto en hostigamiento físico, en las otras dimensiones las adolescentes observaron más los cuatro tipos de hostigamiento, a diferencia de los hombres. En cuanto a la escala víctima, los resultados muestran que los hombres manifestaron ser más víctimas de hostigamiento físico en comparación con las mujeres; en cuanto al hostigamiento social, las mujeres reportaron ser más víctimas. En la mayoría de las dimensiones de la escala agresor se observó que los hombres se reportaron más como agresores, excepto en hostigamiento social. Asimismo, se observa que los hombres fueron más nominados como víctimas y agresores, en comparación con las mujeres.

Una vez que se calcularon los *factor scores* de cada una de las dimensiones de las escalas víctima y agresor, se obtuvieron los descriptivos de cada una para identificar el rol que juega cada alumno en la dinámica del hostigamiento escolar. Asimismo, se calcularon los descriptivos de las nominaciones recibidas como víctima y agresor.

Tabla 2
Descriptivos de las escalas de víctima, agresor y nominaciones

Escala	Dimensiones	X	DS	Mínimo	Máximo
Víctima	Físico	.034	.575	-1.160	2.127
	Verbal	.024	.625	-1.301	2.189
	Social	.025	.610	-1.280	2.018
	Daño a la propiedad	.038	.467	-.925	1.241
	Sexual	.033	.685	-1.362	2.228
Agresor	Físico	.036	.634	-1.090	1.794
	Verbal	.025	.660	-1.210	1.850
	Social	.029	.588	-1.074	1.937
	Daño a la propiedad	.041	.566	-1.002	2.129
	Sexual	.040	.696	-1.205	2.169
Nominaciones recibidas como víctima		1.33	3.34	0	22
Nominaciones recibidas como agresor		0.99	2.32	0	21

De acuerdo con los valores de la media (X) y desviación estándar (DS), se consideró como víctimas a los alumnos que obtuvieron valores arriba de una desviación estándar en las dimensiones de la escala víctima (físico, verbal, social, daño a la propiedad y sexual) y en las nominaciones como víctima, tal como lo hicieron Marín-Martínez y Reidl (2013). Asimismo, se consideraron estos mismos valores para las dimensiones de la escala agresor y las nominaciones como agresor. Es decir, aquellos alumnos que obtuvieron en ambos tipos de evaluación valores arriba de una desviación estándar fueron considerados como víctimas o agresores. En el caso de víctimas-agresores se consideraron aquellos que en ambos instrumentos obtuvieron los dos roles. A continuación, se enuncian los resultados respecto al rol que cada alumno juega en la dinámica del hostigamiento escolar.

Tabla 3
Rol que juega cada alumno en la dinámica del hostigamiento escolar

Rol	Frecuencia	Porcentaje
Espectador	389	83.7
Víctima	32	6.8
Agresor	40	8.6
Víctima-agresor	4	0.9
Total	465	100

Tal como se observa, hubo 389 alumnos clasificados como espectadores. Por tal motivo, se buscó identificar los perfiles de los espectadores a través de un análisis de clases latentes considerando sus respuestas a la pregunta de qué hacen cuando ven que alguno de sus compañeros molesta a otro de manera reiterada. Se compararon modelos donde se extrajeron desde dos hasta cuatro clases únicamente con los 389 alumnos que fueron clasificados como espectadores. De acuerdo con los resultados, se determinó cuál era el mejor modelo comparando los valores de AIC, BIC, aBIC, donde el mejor modelo es aquel con los valores más bajos en dichos índices. Se examinaron también las probabilidades promedio de pertenencia a la misma clase, donde valores arriba de .80 se consideraron aceptables.

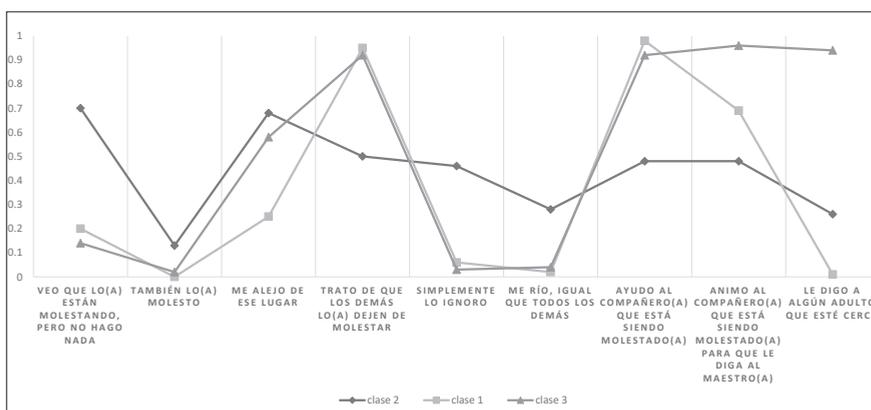
Finalmente, se calculó el *adjusted Lo-Mendel-Rubin test* (aLMRT) y el *bootstrap likelihood ratio test* (BLRT) donde valores con probabilidad menor a .05 indican que el modelo con K clases tiene un mejor ajuste que el modelo con K-1 clases. En la Tabla 5 se muestran los resultados.

Tabla 4
Comparación de modelos de perfiles latentes

Modelo	AIC	BIC	aBIC	C1		C2		C3		C4		LMRT	<i>p</i> value LMRT	<i>p</i> value BLRT
				Prob.	%	Prob.	%	Prob.	%	Prob.	%			
2	3302.2	3385.4	3318.8	0.93	68.8	0.89	31.2					247.5	0.00	0.00
3	3277.2	3403.9	3302.4	0.90	21.5	0.86	32.9	0.93	45.6			46.3	0.03	0.02
4	3271.6	3441.9	3305.5	0.90	47.1	0.82	11.9	0.65	15.5	0.81	25.5	27.1	0.81	0.81

En la Tabla 4 se observa que el mejor modelo fue el de tres clases, ya que en el de cuatro clases el *p* value de LMRT y BLRT fue no significativo (0.81). En la Figura 1 se representa cada una de las clases. Se observa que en la clase uno se clasificó al 21.5% de los espectadores, quienes manifestaron que, al observar que molestan a alguno de sus compañeros(as), tratarían de que los demás dejaran de molestarlos, les animarían a decirle a los maestros, pero no serían ellos quienes le dijeran a algún adulto. La clase dos representa el 32.9% y son aquellos que probablemente, al ver que molestan a alguno de sus compañeros, no harían nada y se alejarían del lugar, aunque algunos se reirían también y otros tratarían de ayudarlos. Finalmente, en la clase tres (45.6%) están los estudiantes que, al igual que la clase uno, tratarían de que dejaran de molestarlos, les ayudarían y animarían para que le dijeran a algún docente y, a diferencia de la clase uno, afirmaron que ellos sí le dirían a algún adulto que estuviera cerca.

Figura 1
Modelo de tres perfiles de espectadores



Discusión

La principal aportación de esta investigación fue identificar los diferentes perfiles de espectadores dentro de la dinámica del hostigamiento escolar (*bullying*) en alumnos de nivel secundaria. Los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las escalas de espectador (excepto en la dimensión físico), víctima (solo en las dimensiones físico y social) y agresor (excepto en la dimensión social). Esto indica que las mujeres reportan observar más del hostigamiento verbal, social, daño a la propiedad y sexual, además de recibir más hostigamiento social. Los hombres son mayormente hostigados de manera física y ejercen más todos los tipos de hostigamiento (excepto el social). Por otro lado, se observan diferencias estadísticamente significativas en relación con el número de nominaciones, donde los hombres, en contraste con las mujeres, son más nominados lo mismo como víctimas que como agresores. Lo anterior coincide con los resultados de otras investigaciones (Lossi, Pereira, Mendonca, Nunes, & Wanderlei, 2013; Santoyo & Frías, 2014; Gómez, 2013; Jaradat, 2017).

Al puntualizar dichos resultados, es necesario comentar que dentro de este estudio se utilizaron dos instrumentos para identificar los roles que se mencionaron y el rol que juega cada alumno dentro de la dinámica del hostigamiento escolar, tal como lo han hecho otros estudios (Camodeca & Groossens, 2005). Esto cual permite evaluar de manera objetiva, ya que se considera la autopercepción de los alumnos como espectadores, como víctimas y como agresores, así como la percepción de los otros (nominaciones). Estos resultados permiten identificar el rol que juega cada alumno dentro de la dinámica del hostigamiento escolar, y son coincidentes con lo encontrado en el estudio llevado a cabo por Gallegos (2014).

En cuanto a los perfiles de espectadores, se encontraron tres. Uno representa a los alumnos que, al ver que molestan a alguno de sus compañeros, no harían nada y se alejarían del lugar, y, en menor medida, a algunos que manifestaron que también se reirían y tratarían de ayudarlos, por lo que se les nombró *inconsistentes*. Por otro lado, el segundo perfil de espectadores fueron estudiantes que manifestaron que tratarían de impedir que continúe el hostigamiento escolar, animarían a las víctimas para que les dijeran a los maestros, pero no serían ellos quienes lo denunciarían con algún docente o adulto cercano, por lo que se nombraron *asistentes de la víctima*. Finalmente, los espectadores del tercer perfil indicaron que tendrían un papel más activo al defender a la víctima, ya que evitarían que los siguieran molestando y lo denunciarían con algún adulto, por lo que se les llamó *defensores de la víctima*. Estos tres perfiles coinciden con los que encontraron Waasdorp y Bradshaw (2018).

Estos datos brindan información relevante para diseñar programas de intervención diferenciada, que incluyan acciones específicas para los espectadores,

principalmente los que manifestaron que defenderían a la víctima y solicitarían ayuda a algún adulto.

Referencias

- Arias, W. (2014). ¿Qué es el Bullying?: Los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 11-32. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/275346100>
- Arruga, A. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Baly, M., Cornell, D. & Lovegrove, P. (2014). A longitudinal investigation of self- and peer reports of bullying victimization across middle school. *Psychology in the Schools*, 51(3), 217-240. <https://doi.org/10.1002/pits.21747>
- Babarro, J. M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema*, 26(3), 357-363. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.85>
- Branson, C. & Cornell, D. (2009). A comparison of self and peer reports in the assessment of middle school bullying. *Journal of Applied School Psychology*, 25(1), 5-27. <https://doi.org/10.1080/15377900802484133>
- Brownell, C. & Gifford-Smith, M. (2003). Context and development in children's school-based peer relations: implications for research and practice. *Journal of School Psychology*, 41(4), 305-310. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00052-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00052-9)
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337587>
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores *versus* víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43. Recuperado de: https://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf
- Cornell, D. & Cole, J. (2012). Assessment of bullying. En S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer & M. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 289-303). Mahwah, NJ: Routledge.
- Cornell, D. & Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence*, 3(2/3), 63-87. https://doi.org/10.1300/J202v03n02_05
- Crothers, L. & Levinson, E. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 496-503. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00338.x>
- Cuevas, M. C., & Marmolejo, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol.

- Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103-132. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21330429006.pdf>
- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086280>
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90. <https://doi.org/10.1348/000709904X24645>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54(7-8), 585-588. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9015-1>
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a8.pdf>
- Graham, S., Bellmore, A., & Juvonen, J. (2003). Peer victimization in middle school: When self- and peer views diverge. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 117-137. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_08
- Graham, S., Bellmore, A., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 349-364. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9030-2>
- Iossi, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B. & Wanderlei A.d. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: An analysis of gender differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(12), 6820-6831. <https://doi.org/10.3390/ijerph10126820>
- Jaradat, A. (2017). Gender differences in bullying and victimization among early adolescents in Jordan. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(3), 440-451. <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.33.440451>
- Jimerson, S., Swearer, S., & Espelage, D. (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Nueva York: Routledge.
- Jenkins, L., & Nickerson, A. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173. <https://doi.org/10.1177/0272431610379415>
- Kärnä, A., Voeten, R., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the

- effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0052>
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory Into Practice*, 44(4), 329-336. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_6
- Marín-Martínez, A., & Reidl, L. M. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (*bullying*) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000100002&script=sci_abstract
- Marini, Z., Dane, A., & Bosacki, S. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569. <https://doi.org/10.1002/ab.20155>
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health & Development*, 31(6), 693-701. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00559.x>
- Obermann, M. L. (2013). Temporal aspects of moral disengagement in school bullying: crystallization or escalation? *Journal of School Violence*, 12(2), 193-210. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.766133>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/06/01/la-convivencia-escolar-que-es-y-como-abordarla/>
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., & Frączek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20(6), 411-428.
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 360-366. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.360>
- Phillips, V., & Cornell, D. (2012). Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations. *Professional School Counseling*, 15(3), 123-131. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2012-15.123>
- Rolider, A., & Ochayon, M. (2005). Bystander behaviours among Israeli children witnessing bullying behaviour in school settings. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 36-39. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2005.00330.x>

- Santoyo, D., & Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 333-354. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0803_3
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675. <https://doi.org/10.2307/1132117>
- Strohmeier, D., Spiel, C., & Gradinger, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 262-285. <https://doi.org/10.1080/17405620701556664>
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18-33. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0081.V47-1>
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Zurita, Ú. (2012a). Concepciones e implicaciones de tres leyes antibullying en México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 4(3), 21 p. Recuperado de: <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/362>
- Zurita, Ú. (2012b). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Revista Educación y Territorio*, 2(1), 19-36. Recuperado de: <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/411>