



ESCUELA DE SALUD Y BIENESTAR

Tema:

***BULLYING*: ESTUDIO COMPARADO ENTRE UNA INSTITUCIÓN FISCAL Y UNA PARTICULAR DE LA CIUDAD DE AMBATO**

**Proyecto de investigación previo a la obtención del título de
Licenciada en Psicología**

Línea de investigación:

SALUD INTEGRAL, DETERMINACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Autora:

Emily Fernanda Flores Jordán

Directora:

Mg. Ana del Rocío Martínez Yacelga

Ambato – Ecuador

Marzo 2026

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **EMILY FERNANDA FLORES JORDÁN**, con cédula de ciudadanía **1850179365**, autora del trabajo de graduación titulado “BULLYING: ESTUDIO COMPARADO ESTUDIO COMPARADO ENTRE UNA INSTITUCIÓN FISCAL Y UNA PARTICULAR DE LA CIUDAD DE AMBATO”, previo a la obtención del título profesional de **LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**, en la escuela de **SALUD Y BIENESTAR**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, marzo 2026



Emily Fernanda Flores Jordán
CC. 1850179365

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE AMBATO
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Tema:

BULLYING: ESTUDIO COMPARADO ENTRE UNA INSTITUCIÓN FISCAL Y UNA PARTICULAR DE LA CIUDAD DE AMBATO

Línea de investigación:

SALUD INTEGRAL, DETERMINACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Autora:

Emily Fernanda Flores Jordán

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra. Mg.

CC. 1801199868

CALIFICADOR

f. 

Fanny Rocío Gavilanes Manzano, Psic. Cl. Mg.

CALIFICADOR

f. 

Freddy Patricio Mayorga Valle, Dr. Esp.

DIRECTOR ESCUELA DE SALUD Y BIENESTAR

f. 

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr. Mg.

PROSECRETARIO PUCE AMBATO

f. 
PUCE | AMBATO
PROSECRETARÍA

Ambato – Ecuador

Marzo 2026

DEDICATORIA

Dedico este proyecto a mi mamá, por su amor incondicional, su resiliencia, su paciencia infinita y su apoyo constante a lo largo de mi vida académica y personal. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudé, por ser mi fortaleza y mi mayor inspiración.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis abuelos, Juan y Mariana quienes han sido mi pilar durante toda mi vida, por su amor incondicional y por acompañarme en cada etapa de mi crecimiento personal y académico, sus palabras de aliento, su paciencia y su apoyo sincero fueron fundamentales en el desarrollo de este proyecto. Gracias por creer en mí, por enseñarme con el ejemplo y por ser un lugar de amor y calma.

A mis mascotas, que entre silencios y maullidos me hicieron sentir tranquila, gracias por su compañía incondicional y por convertirse en un refugio emocional en los momentos de cansancio y estrés.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a todas las personas que formaron parte de mi proceso académico; aunque algunas ya no estén presentes, reconozco que cada una dejó una huella en mi camino, porque al final somos el resultado de todas las experiencias y personas que nos acompañaron, me llena de alegría saber que forman parte esencial de quien soy hoy.

RESUMEN

El presente estudio, tuvo como objetivo el comparar la prevalencia y características del *bullying* y *cyberbullying* entre estudiantes de una institución educativa fiscal y otra particular en Ambato, identificando la distribución por dimensiones (victimización y agresión, presencial y virtual) y clasificación por roles. Se empleó un paradigma post-positivista, diseño descriptivo no experimental, enfoque cuantitativo y corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 164 estudiantes de básica superior: 97 estudiantes de una institución fiscal y 67 de una particular, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por criterios de inclusión y consentimiento informado.

Se aplicaron los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ, junto con fichas sociodemográficas. Los resultados mostraron medias similares en victimización escolar (fiscal $M = 5.32$, $DE = 4.37$; particular $M = 5.30$, $DE = 5.03$); Del mismo modo, la cibervictimización fue ligeramente mayor en la institución particular ($M = 3.05$; y fiscal $M = 2.46$). Aproximadamente un tercio del alumnado en ambas instituciones se clasificó como víctima (Fiscal 30.93%; Particular 31.34%); mientras que los no involucrados representan: Fiscal 54.64% y Particular 61.19%. Los roles activos fueron más frecuentes en la institución fiscal. Finalmente, los contrastes no alcanzaron significación estadística en cuanto a las cuatro dimensiones ($p = .98, .74, .36, .21$).

Las distribuciones presentaron sesgo positivo y curtosis elevada, especialmente la institución particular, indicando predominio de puntuaciones bajas y presencia de pocos casos extremos que elevaron la dispersión. En conclusión, el acoso escolar y ciberacoso está presente en ambos contextos con similitud en magnitud general, lo que sugiere la necesidad de estrategias preventivas.

Palabras clave: *bullying*, *cyberbullying*, instituciones educativas, roles involucrados

ABSTRACT

The objective of this study was to compare the prevalence and characteristics of bullying and cyberbullying among students at a public and a private educational institution in Ambato, identifying the distribution by dimensions (victimization and aggression, in person and online) and classification by roles. A post-positivist paradigm, non-experimental descriptive design, quantitative approach, and cross-sectional study were used. The sample consisted of 164 upper secondary school students: 97 students from a public institution and 67 from a private institution, selected through non-probabilistic sampling based on inclusion criteria and informed consent.

The EBIPQ and ECIPQ questionnaires were administered, along with sociodemographic forms. The results showed similar means in school victimization (public $M = 5.32$, $SD = 4.37$; private $M = 5.30$, $SD = 5.03$). Similarly, cyber victimization was slightly higher in the private institution ($M = 3.05$; and public $M = 2.46$). Approximately one-third of the students in both institutions were classified as victims (public 30.93%; private 31.34%); while those not involved represented: public 54.64% and private 61.19%. Active roles were more frequent in the public institution. Finally, the contrasts did not reach statistical significance in terms of the four dimensions ($p = .98, .74, .36, .21$).

The distributions showed positive skewness and high kurtosis, especially in the public institution, indicating a predominance of low scores and the presence of a few extreme cases that increased the dispersion. In conclusion, bullying and cyberbullying are present in both contexts with similar overall magnitude, suggesting the need for preventive strategies.

Keywords: *bullying, cyberbullying, educational institutions, roles involved*

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD	ii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA	8
1.1. Conceptualización del <i>bullying</i>	8
1.2. Perspectivas psicológicas del acoso escolar	8
1.3. Actores de <i>Bullying</i>	12
1.4. Tipos del acoso escolar	17
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	31
2.1. Diseño metodológico	31
2.2. Técnicas e instrumentos.....	33
2.3. Población, muestra y muestreo	36
2.4. Características sociodemográficas.....	36
CAPITULO III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.1. Análisis descriptivo dimensiones: EBIPQ (<i>bullying</i>) y ECIPQ (<i>cyberbullying</i>)	44
3.2. Análisis descriptivo: Evaluación de Acoso Escolar.....	46
CONCLUSIONES.....	48
RECOMENDACIONES	50
BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXOS	61

INTRODUCCIÓN

El presente estudio parte de la línea de investigación de salud y bienestar de la PUCE Ambato, para abordar la temática del *bullying* que al día de hoy se lo considera como un fenómeno complejo que afecta de manera significativa el bienestar emocional, social, físico y académico de los estudiantes en todo el mundo, indistintamente del tipo de institución educativa que sea. No obstante, las manifestaciones de este problema pueden variar dependiendo del entorno socioeconómico, los recursos de la institución y los estilos de coexistencia en la escuela (Rujas, 2020).

En los centros fiscales, el acoso generalmente está vinculado a elementos como la violencia estructural, el acoso físico, la ausencia de acompañamiento psicosocial y las interacciones sociales externas (Castillo, 2025).

En cambio, en las instituciones particulares, a pesar de que las agresiones físicas pueden ser menos habituales y se detectan con mayor frecuencia fenómenos como el ciberacoso, la marginación social y la violencia psicológica es más discreta (Lorenzo, 2020). Estas discrepancias demuestran la importancia de examinar comparativamente el acoso escolar en ambos modelos de financiamiento de instituciones, para entender de manera más profunda sus causas. Para poder seguir con este debate se dan ciertos hallazgos previos que abordan la temática que se está estudiando.

El acoso escolar ha evolucionado en la percepción pública, pasando de ser considerado como una simple “cosa de niños” a una grave problemática social y de salud pública (Flores et al., 2023). Este fenómeno, caracterizado por su persistencia, intencionalidad y un marcado desequilibrio de poder, se distingue de otros conflictos aislados entre estudiantes. A nivel global, la UNESCO (2024) estima que uno de cada tres estudiantes sufre acoso escolar cada mes, lo que subraya la magnitud de su impacto en el entorno educativo y en el bienestar de la juventud.

Del mismo modo, estudios relativos a la prevalencia del acoso escolar en niños y jóvenes reportan que entre el 37% y el 42% de los niños y jóvenes están expuestos al acoso escolar (Biswas et al., 2020).

De manera similar, la Organización Mundial de la Salud (2020) reporta que este tipo de problemática, alcanza tasas de victimización de hasta el 69% en niños con necesidades educativas especiales y discapacidades a nivel global.

Estudios a nivel internacional abordaron el acoso escolar en Educación Primaria, etapa clave para la construcción de valores y principios de convivencia. Esta investigación llevada a cabo por Lorenzo (2020) realizó un análisis comparativo entre alumnado del último ciclo de dos centros de Arucas (Gran Canaria), uno público y otro privado. Los resultados no evidenciaron diferencias significativas entre ambos centros; sin embargo, sí se encontraron variaciones en función del género. Los niños tendieron a manifestar determinadas conductas de acoso, mientras que las niñas mostraron propensión hacia otras. En general, se observó una mayor prevalencia del maltrato verbal y una menor incidencia del *cyberbullying*.

Del mismo modo, un estudio realizado en Filipinas por Sansait et al. (2023), analizó las diferencias en la preparación para enfrentar el acoso escolar entre estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas en Filipinas, un país con una fuerte tradición de educación privada e influencia cristiana. Para realizar este análisis, 765 estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente y encuestados sobre diversas variables, como los consejos recibidos acerca del *bullying*, la participación en servicios religiosos y seminarios, el conocimiento de la Ley *Antibullying* (RA10627), las fuentes de información, las experiencias de acoso en el hogar, las personas en quienes pueden confiar en caso de ser acosados y los tipos de acoso percibidos en la escuela.

Según Largo et al. (2019), es una ley de Filipinas que exige que todas las escuelas primarias y secundarias adopten políticas para prevenir, abordar y sancionar el acoso escolar. La ley define el acoso como cualquier acto severo o repetido, escrito,

verbal, electrónico o físico, que cause daño o temor a otro estudiante, cree un ambiente hostil, infrinja sus derechos o interrumpa el proceso educativo.

Los resultados demostraron que, los estudiantes de escuelas públicas reportaron haber recibido más consejos y contar con más personas de apoyo en comparación con los de escuelas privadas. En contraste, los estudiantes de instituciones privadas tendieron a confiar más en sus pares que en docentes o padres, y asistieron en mayor medida a reuniones y charlas relacionadas con el acoso (Largo et al., 2019).

En ambos grupos, los estudiantes reportaron al menos un episodio de maltrato verbal en casa, poco conocimiento de la Ley RA10627 y temor a ser acosados por docentes. Las formas de acoso más comunes fueron la arrogancia y la difusión de rumores, aunque el acoso físico aún ocurre. Los resultados muestran diferencias sutiles entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en cómo perciben y afrontan el *bullying*, subrayando la necesidad de intervenciones contextualizadas que consideren tanto el entorno escolar como las dinámicas familiares (Largo et al., 2019).

Por otro lado, el estudio de Contreras (2020) tuvo como objetivo identificar las diferencias en los niveles de acoso escolar entre los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de una institución educativa pública y una privada de Ayacucho en el año 2019. La población estuvo conformada por 255 estudiantes, hombres y mujeres, de ambas instituciones, y la muestra fue no probabilística. Los resultados mostraron que el valor p obtenido (0.023) fue menor al nivel de significancia de 0.05, lo que llevó a rechazar la hipótesis nula. De este modo, se demostró que existen diferencias significativas en los niveles de acoso escolar entre ambas instituciones educativas.

En relación con la incidencia del acoso escolar, el estudio de Resett et al., (2025) evaluó las actitudes y el conocimiento de los docentes que trabajan con niños y adolescentes tienen sobre el *bullying*, para este estudio se constituyó una muestra intencional de 417 docentes de escuela primaria y secundaria, con edades que iban

desde los 20 a los 65 años (edad promedio = 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. Los resultados con respecto a las definiciones que los docentes daban sobre qué es 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. Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente en torno al *bullying*, a fin de promover una comprensión más precisa y una intervención más efectiva en los contextos escolares.

En América Latina, la situación ha mostrado una tendencia preocupante al alza en el periodo reciente. Reportes oficiales y de prensa han revelado un aumento exponencial de los casos, lo que sugiere una correlación con el periodo posterior a la pandemia de COVID-19 y el retorno a la presencialidad (Lobato, 2023).

En Colombia, la Secretaría de Educación de Bogotá reportó 9,840 casos de *bullying* entre enero y abril de 2025, lo que representa un aumento de casi 2,000 casos en comparación con el año anterior (Ministerio de Educación de Colombia, 2025).

De manera similar, en Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) registró más de 19,000 casos de violencia escolar en 2024, una cifra que contrasta drásticamente con los 4,674 reportados en 2018, antes de la pandemia. Este contexto de incremento de la violencia escolar evidencia la necesidad de un análisis profundo y actualizado del fenómeno (World Vision Perú, 2024).

Según la UNICEF (2019), las estadísticas sobre acoso escolar en Ecuador indican que aproximadamente el 23% de los estudiantes entre 11 y 18 años sufren acoso reiterativo. Recientemente, en 2023, el 58.8% de los estudiantes reportaron al menos un episodio de violencia escolar, y alrededor del 20% de los casos se denuncian formalmente (Bustán, 2024). La violencia se manifiesta de diversas

formas, incluyendo insultos, rumores, sustracción de pertenencias y el creciente ciberacoso, con un impacto significativo en la salud emocional de los menores.

Adicionalmente, estudios a nivel local relacionados a la comparativa del nivel de acoso escolar en estudiantes de una institución pública y privada, como el estudio por parte de Villacís et al., (2019) tuvo como objetivo comparar el nivel de acoso escolar en relación con el tipo de gestión escolar (pública o privada). Para ello, se trabajó con una muestra de 160 estudiantes de entre 14 y 16 años que cursaban el décimo año de Educación Básica en la provincia de Tungurahua. Los resultados mostraron la existencia de acoso escolar entre pares tanto en instituciones públicas como privadas; sin embargo, la incidencia fue más elevada en el sector público, alcanzando niveles de casi alto a muy alto en un 48.7% de los casos. Esto refleja una problemática que, aunque transversal a ambos tipos de gestión, se intensifica en el ámbito de la educación pública. Los hallazgos evidencian la urgencia de implementar estrategias de prevención e intervención diferenciadas según el contexto institucional, con el fin de mitigar los efectos del acoso escolar y garantizar entornos educativos más seguros para los estudiantes.

Bajo este contexto el problema de investigación surge a partir de observaciones preliminares en un grupo de adolescentes quienes presentan comportamientos caracterizados por: burlas, insultos o apodosos ofensivos frecuentes, exclusión o aislamiento intencionado, intimidación física y/o psicológica hacia sus compañeros, acompañado de la difusión de rumores o humillaciones por medio de redes sociales, o la publicación de imágenes humillantes de carácter privado sin consentimiento de la persona, entre otras actitudes que, se estima que están asociadas al *bullying*.

En cuanto al *cyberbullying*, los indicadores incluyen: envío de mensajes ofensivos o amenazantes por redes sociales o aplicaciones de mensajería, suplantación de identidad digital con fines de burla o daño, exclusión intencional en espacios virtuales, y difusión de contenido íntimo o vergonzoso sin consentimiento. La población de comparación está compuesta por adolescentes, pertenecientes a una institución fiscal y una particular, cuyas dinámicas de convivencia, recursos

institucionales y contexto socioeconómico presentan diferencias relevantes que permiten contrastar la incidencia y manifestaciones del *bullying* en ambos entornos educativos (Moretti y Herkovits, 2024).

Dentro de las principales causas se encuentra, la necesidad de poder o control, baja tolerancia a la frustración, dinámicas familiares inestables, estilos de crianza negligentes, bajo control de impulsos, problemas de empatía o estereotipos sociales que estigmatizan a los demás de manera peyorativa (Domínguez, 2023). Dichas situaciones, traen como consecuencias: estados de ansiedad y depresión, aislamiento social, tendencias a la autolesión e ideación suicida, trastornos alimenticios, así como, manifestaciones psicósomáticas que afectan el bienestar integral de la persona. A su vez, esto repercute en el desenvolvimiento social y escolar, presentándose problemas de desmotivación, bajo rendimiento académico e incluso deserción escolar (Domínguez, 2023).

Cabe indicar que, dichas experiencias afectan directamente la personalidad de los adolescentes que se encuentran en proceso de formación, desarrollándose patrones de comportamiento que, en algunos casos contribuyen a la reproducción del ciclo de violencia. Por tanto, la pregunta que se plantea es: ¿Existen diferencias en el *bullying* entre pares de una institución pública y particular de la ciudad de Ambato?

Objetivos

Para responder a esta interrogante se hipotetiza que, existen diferencias en el *bullying* entre pares de una institución pública y particular de la ciudad de Ambato y para resolver esto se propone como objetivo general.

Objetivo general

- Realizar un análisis comparado del *bullying* entre pares de una institución fiscal y una particular de la ciudad de Ambato.

Objetivos específicos:

- a) Fundamentar teóricamente el *bullying* entre pares de una institución pública y una particular;
- b) Evaluar la prevalencia del *bullying* entre pares de una institución fiscal y una particular de la ciudad de Ambato;
- c) Realizar un análisis estadístico descriptivo y comparativo del *bullying* entre pares de una institución fiscal y una particular de la ciudad de Ambato.

Estos objetivos se resolverán a través de una metodología cuantitativa, diseño no experimental de corte transversal, con un alcance descriptivo y comparativo. Para la recolección de datos, se empleará instrumentos objetivos de medición del *bullying* (*European Bullying Intervention Project Questionnaire* y, del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire*) y una ficha sociodemográfica para caracterizar a la población de 164 participantes divididos en 67 participantes de una Institución particular, y 97 participantes de una institución fiscal.

El resultado permitirá conocer las variaciones importantes en las dinámicas del *bullying* entre instituciones de diferente tipo de sostenimiento.

Considerar al acoso escolar como una problemática de salud pública y convivencia ampliamente documentada a nivel internacional y regional, cuya prevalencia y consecuencias agudizadas demandan datos locales y actualizados; ante la evidencia heterogénea sobre diferencias entre centros públicos y privados, resulta pertinente comparar una institución fiscal y una particular para determinar si las discrepancias responden efectivamente al tipo de gestión o a variables asociadas; este estudio, no solo llena un vacío empírico en el ámbito regional, sino que ofrece insumos concretos para diseñar políticas, protocolos y programas de prevención e intervención diferenciados y ajustados a las necesidades reales de cada comunidad educativa, contribuyendo así tanto al avance teórico como a la mejora práctica de la convivencia escolar.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

1.1. Conceptualización del *bullying*

El *bullying* se define como una conducta de agresión persistente, intencional y recurrente, que se produce en un contexto de desigualdad de poder entre el agresor y la víctima. Esta definición es clave para diferenciarlo de un conflicto interpersonal o una pelea esporádica, el acoso implica un patrón de comportamiento sistemático diseñado para humillar, amenazar o intimidar a la persona agredida (Lavín, 2025).

Su definición se origina de la teoría del psicólogo Noruego Olweus, quien describe al *bullying* de la siguiente manera: “Un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes.” (Olweus, 1993, citado en Milan, 2025, pág. 3). Esta apreciación, se refleja en criterios de violencia física, verbal o emocional de quien es victimizado en ambientes educativos.

Paralelamente, Pino et al., (2025) lo define como: “Una práctica específica de la violencia escolar que se da entre pares y que se manifiesta en el contexto escolar o cercano al mismo (e.g. a las afueras del +colegio).” (pág. 182). A través de esta práctica participan agresores o *bullies*, agredidos o víctimas y espectadores que pueden únicamente presenciar el ataque o participar de forma indirecta alentando al acosador (Olweus, 1993, citado en Pino et al., 2025).

1.2. Perspectivas psicológicas del acoso escolar

El estudio psicológico del acoso escolar tiene raíces tempranas en la investigación sobre agresividad juvenil, pero adquirió carácter público y urgencia investigadora a partir del impacto mediático que generó, en 1982, el suicidio de tres niños noruegos de entre diez y catorce años un episodio que, según Olweus (2007), contribuyó decisivamente a fijar el término y la atención social sobre el fenómeno. Aunque las indagaciones datan de los años setenta, fue esa visibilidad la que orientó la investigación hacia preguntas sobre causas, consecuencias y formas de

prevención del maltrato entre iguales. Olweus (2007) aportó un marco comprensivo que abarca: a) una definición operativa del acoso; b) explicaciones sobre su naturaleza causal; c) un enfoque que integra aspectos individuales y sociales; d) herramientas de medición (entre ellas los autoinformes y el *Olweus Bullying Questionnaire*, con posteriores revisiones y réplicas).

Partiendo de este legado, las perspectivas psicológicas contemporáneas sobre el acoso escolar combinan el análisis de factores individuales (rasgos, conductas y procesos cognitivos y emocionales), contextuales (familia, escuela, pares) y estructurales (normas escolares, medios de comunicación y políticas públicas), así como la evaluación rigurosa mediante instrumentos estandarizados y programas de intervención basados en evidencia. Del mismo modo, la conceptualización del acoso escolar se enriquece al considerar las distintas perspectivas psicológicas que lo abordan.

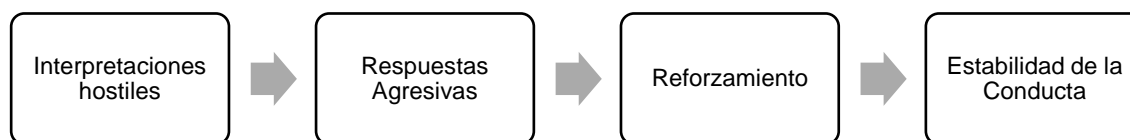
Enfoque Cognitivo – Conductual (ECC)

En primer lugar, el enfoque cognitivo – conductual conceptualiza el *bullying* como un problema de patrones de pensamiento negativos y comportamientos desadaptativos. Este enfoque, trabaja para identificar y cambiar las cogniciones irracionales que subyacen a la conducta, tanto del agresor como de la víctima. Según un análisis de la eficacia del enfoque cognitivo conductual, en la conducta de una niña de 11 años, señalada por ejercer violencia en su salón de clases; la niña presentaba violencia en el aula; figura parental única con estilo punitivo; escuela con estilos educativos inhibicionistas; ausencia de padres biológicos; ansiedad/depresión en la niña (Cabra et al., 2019). Bajo el análisis de la teoría cognitiva – conductual, se entendió que la conducta de la niña derivó de antecedentes, pensamientos/creencias y estados emocionales experimentados por la niña, y en consecuencia estas conductas se mantenían o se desactivaban conforme a los pensamientos → acciones → y emociones de la participante.

En el contexto del *bullying* estas piezas interactúan bajo patrones como: interpretaciones hostiles → respuestas agresivas → reforzamiento (atención,

evitación de demandas, sensación de poder) → estabilidad de la conducta (Cabra et al., 2019).

Esquema 1. Piezas del mantenimiento de las conductas de acoso escolar



Fuente: tomado a partir de Cabra et al., (2019)

Paralelamente, Olweus (2007 citado en Aguilar Salinas, 2025) indica que, el estudio conductual sitúa las causas del acoso escolar bajo componentes como, “a personalidad, el lazo con los cuidadores —incluyendo castigo físico o permisividad ante comportamientos agresivos [...] en el caso de los varones, la fuerza física mediada por la autopercepción.” (pág. 129). Por lo señalado, el objetivo de terapéutico de emplear este modelo para mitigar o tratar el acoso escolar ya sea de cualquiera de los actores (agresor, agredido, espectador) es transformar la conducta del individuo, centrándose en los factores que la provocan en el presente.

Este enfoque es particularmente útil para empoderar a las víctimas a través del desarrollo de la autoestima y la asertividad, y para modificar los comportamientos agresivos de los acosadores, entendiendo que, existen consecuencias del acoso escolar como: dificultades en su trayectoria académica y en su vida personal, problemas relacionados a la ansiedad – depresión o trastornos alimenticios, bajo rendimiento académico, tendencia al aislamiento u problemas para la regulación emocional (Cossio y Ortiz, 2022).

Enfoque Psicoanalítico

Por otro lado, la perspectiva psicoanalítica ofrece una mirada más profunda y compleja. Según esta visión, el acoso escolar no es solo una interacción conductual, sino un “síntoma social” que refleja disfunciones más amplias de la cultura y la sociedad (Aguilar Salinas, 2025). Analistas como Mary Douglas y René

Girard sostiene que el incremento de la violencia entre pares se debe a, “costumbres que superan las fronteras del grupo y que son consecuencia de fenómenos que afectan a toda la humanidad” (Villarraig et al., 2019, pág. 32; citado en Aguilar Salinas, 2025). Esta mirada psicoanalítica insta a complementar las intervenciones cognitivo-conductuales con el análisis de las dinámicas simbólicas, los mecanismos de chivo expiatorio y las raíces culturales e inconscientes que configuran las relaciones entre pares, pues solo así se podrá abordar tanto la conducta manifiesta como las disfunciones sociales que la sostienen.

Adicionalmente, el acoso es visto como un acto escénico que necesita la “promoción de la mirada” de una audiencia para ser efectivo. Desde esta perspectiva, la agresión puede ser una “falsa salida” para los adolescentes que, al enfrentar la angustia de construir su identidad, proyectan en el otro lo que les resulta ajeno en sí mismos. Según Bandura (1997 citado en Aguilar Salinas 2025) el aprendizaje por imitación funda el deseo mimético, lo que explica que, el sujeto desea lo del otro y ello origina la violencia. Desde esta perspectiva, sin duda pesimista, la violencia se reproduce y se contagia al grupo.

Paralelamente, Olweus (2007) recuperó la figura del “chivo expiatorio” para describir las dinámicas entre agresores y víctimas en una clase: para el alumno con tendencias agresivas, la presencia de un posible “chivo expiatorio” se convierte en un objetivo inicial y otros compañeros con frecuencia participan activamente en el hostigamiento y la burla. Esta observación subraya cómo la agresión individual adquiere sentido y sostenimiento dentro de una trama grupal y simbólica, donde la búsqueda de un blanco facilita la consolidación del rol agresor – víctima (Aguilar Salinas, 2025).

Una de las contribuciones más profundas del psicoanálisis es la idea del “goce de la no respuesta” en la víctima. Este concepto va más allá de la simple parálisis por miedo para sugerir una compleja dinámica subjetiva en la que la inacción es un estado de sometimiento. Según Polini (2023), “El *bullying* refleja un comportamiento violento de la masa, de un grupo de personas que insultan, golpean, aíslan, humillan, etc. Buscan satisfacer sus pulsiones en otro sujeto considerado objeto de

goce para dividirlo subjetivamente.” (pág. 7). Por lo mismo, la humillación y la destrucción de la subjetividad son la esencia del acoso, y el objetivo de la intervención psicoanalítica no es simplemente enseñar a la víctima a reaccionar, sino “devolverle la dignidad” y permitirle producir una respuesta que la libere de su posición de objeto de maltrato.

1.3. Actores de *Bullying*

El acoso escolar no es un fenómeno bipartito, sino que se inscribe en un modelo de “triada” que incluye a tres roles fundamentales: el agresor, la víctima y el espectador (Zaragoza Alvarado, 2025). Por lo mismo, el acoso escolar es un acto donde un sujeto agrede a otro manera física o verbal con la finalidad de menospreciarlo, dañarlo de manera física o ridiculizarlo ante el entorno. Según Morales (2023), el agresor es el estudiante que ejerce el acoso, motivado por la necesidad de satisfacer un deseo de dominio y poder sobre los demás. Los agresores a menudo provienen de entornos familiares donde la violencia o la negligencia son comunes, lo que los predispone a replicar estos comportamientos en la escuela.

Según Flores y Lazo (2025), los rasgos de personalidad de estos actores se caracterizan por su impulsividad, facilidad para enfadarse y una falta de empatía. Su conducta a menudo es una respuesta a tensiones sociales y una forma de buscar visibilidad o de ser reconocidos en un entorno donde se sienten desfavorecidos.

Por otro lado, la víctima es el objetivo del acoso y, en la mayoría de los casos, se percibe como débil o incapaz de defenderse. La personalidad de estos actores suele tener baja autoestima, ansiedad y aislamiento social, lo que reduce su capacidad para buscar ayuda y recibir apoyo de sus pares. Un estudio por parte de Díaz (2025) presenta hallazgos interesantes sobre cómo ciertos rasgos psicológicos pueden influir en las dinámicas de *bullying*, en su estudio se analizó una muestra de 313 escolares entre edades de 11 a 17 años en relación a sus rasgos de personalidad y acoso en el entorno escolar; a partir de sus resultados se

encontró que rasgos como la extraversión y el acoso escolar presentan una relación negativa, lo que sugiere que, los estudiantes más extrovertidos tienden a experimentar menos situaciones de acoso, lo cual tiene sentido considerando que la extraversión se asocia con mayor facilidad para establecer relaciones sociales, buscar apoyo y defenderse ante situaciones adversas.

Sin embargo, la correlación positiva entre neuroticismo y acoso escolar también es comprensible, los rasgos de inestabilidad emocional pueden hacer que los estudiantes sean percibidos como blancos más vulnerables o que tengan mayor dificultad para manejar las situaciones conflictivas (Díaz, 2025). Debido a lo descrito, una vez inmersa en la espiral de maltrato, la víctima puede llegar a una “negación de la influencia” del agresor, lo que la paraliza y le impide defenderse, aceptando la violencia y sus devastadores efectos psicológicos.

Finalmente, el espectador es un actor crucial en la dinámica del acoso. El material de investigación diferencia entre espectadores pasivos y activos. Los pasivos observan el acoso sin intervenir, mientras que los activos colaboran con el agresor, validando su conducta. La inacción del espectador no es un hecho neutral; su falta de simpatía y solidaridad, a menudo producto de patrones de indiferencia aprendidos contribuye directamente a la escalada del acoso. Al permanecer en silencio, el espectador valida el comportamiento del agresor y agrava el aislamiento de la víctima, convirtiéndose en un factor que mantiene y profundiza el problema (Morales, 2023).

Perfil del agresor

Otras explicaciones sobre los actores del acoso escolar implican una caracterización más detallada del perfil del agresor, que amplía y matiza lo ya señalado. Diversos autores coinciden en que, aunque con variaciones según el contexto, los varones suelen manifestar más conductas agresivas de tipo físico mientras que las chicas tienden a ejercer formas más sutiles o relacionales de intimidación (Hernández y Saravia, 2016). En términos generales, el agresor suele ser un alumno de mayor fortaleza física respecto a su víctima, con escasos lazos

familiares sólidos y bajo interés por la escuela; presenta un temperamento impulsivo y agresivo, déficit en habilidades sociales para negociar y comunicar deseos, y una marcada falta de empatía y de sentimiento de culpabilidad frente al daño provocado (Olweus, 2007, citado en Hernández y Saravia, 2016).

Asimismo, la literatura distingue tipologías que permiten entender la heterogeneidad de estos actores (Collell y Escude 2006, citados en Hernández y Saravia, 2016) diferencian un agresor predominante - dominante, con rasgos próximos a la personalidad antisocial y tendencia a la agresividad proactiva, y un agresor predominantemente ansioso, con baja autoestima y niveles altos de ansiedad que se manifiestan en agresividad reactiva. Del mismo modo, Olweus (2007) añade otra tipología útil para la intervención: el agresor activo, que agrede directamente a la víctima; el social - indirecto, que maneja o induce a seguidores a perseguir o excluir a la víctima; y los agresores pasivos, que acompañan y refuerzan al grupo agresor sin agredir personalmente. A esto se suma la idea de una débil conciencia moral y mecanismos de autoexculpación entre los agresores, que facilitan la repetición del comportamiento al minimizar la responsabilidad y mostrar escasa comprensión hacia el sufrimiento ajeno (Asensi, 2003, citado en citado en Hernández y Saravia, 2016).

Comprender estas diferencias por género, estilos de agresión y perfiles psicológicos es clave para diseñar estrategias preventivas y correctivas más eficaces: intervenciones que solo atiendan la agresión física pueden no ser suficientes frente a formas relacionales o a dinámicas de liderazgo social que instrumentalizan a seguidores. Por tanto, la tipificación y el análisis contextual de cada actor permiten una respuesta más ajustada tanto a las necesidades de la víctima como a las posibilidades de reeducación y contención del agresor.

Perfil de la víctima

Por otro lado, el perfil de la víctima completa la triada mostrando, a su vez, heterogeneidad y matices que requieren respuestas diferenciadas. Diversas investigaciones señalan que hay una mayor proporción de alumnos implicados en

el rol de víctima que en el de agresor. Según Rasset (2019), una encuesta dirigida a adolescentes argentinos acerca de la victimización y agresión escolar encuestó a 2.192 adolescentes, en donde se encontró que, alrededor de un 11 % era víctima; un 7 %, agresor; y un 4 %, ambos. Siendo los varones eran agresores y agresores-víctimas; los alumnos de menor edad eran más victimizados y había más acoso en escuelas privadas; y las formas más comunes de acoso escolar eran las verbales (Rasset, 2019).

Adicionalmente, Avilés (2002) menciona que, entre las características más frecuentes aparecen la inseguridad, la ansiedad, la timidez y una disposición más tranquila y retraída frente a los conflictos, así como, la sobreprotección parental, favorece la dependencia y el apego al hogar, generando niños con escasas oportunidades para desarrollar autonomía y recursos para afrontar situaciones de rechazo, rasgos que facilitan su victimización.

Collell i Carat y Escudé (2006) aporta una tipología útil para comprender la variedad de perfiles en el caso de víctimas de acoso escolar; En primera instancia, 1) la víctima clásica - ansiosa, insegura y con baja competencia social; 2) la víctima provocativa que presenta descontrol emocional y conductas que pueden recordar a la agresividad reactiva y que, en contextos determinados, puede alternar los roles de víctima y agresor (agresor-víctima); 3) y la víctima inespecífica, cuya “diferencia” percibida por el grupo (apariencia, cultura, rendimiento, orientación, etc.) la convierte en blanco agresiones. Paralelamente, Avilés (2002, citado en Hernández y Saravia 2016) denomina que, las víctimas activas o provocativas, agreden a quienes combinan ansiedad con respuestas desafiante y a veces violentas, provocando reacciones negativas entre sus compañeros y siendo a menudo catalogadas como problemáticas por su falta de concentración o posible hiperactividad.

Perfil del espectador

Finalmente, el papel del espectador completa la triada y resulta determinante para la persistencia o la interrupción del acoso escolar. Los espectadores son aquellos

alumnos que, aun conociendo la problemática, inhiben la ayuda y muchas veces fomentan la continuidad de los actos violentos bien por omisión, por sumarse activamente a las burlas o por amplificar la agresión mediante la difusión y el refuerzo social de la conducta agresiva (Olweus, 2007). Avilés (2002) explica que, el temor a convertirse en la próxima víctima y a perder estatus dentro del grupo es un factor central que lleva al silencio y a la inacción; de este modo, la observación pasiva no es neutral, sino que legitima y sostiene la conducta del agresor.

Psicológicamente, la conducta de los espectadores tiene efectos ambivalentes: por un lado, el aprendizaje social de “no implicarse” normaliza la indiferencia; por otro lado, ese mismo silencio suele ir acompañado de sentimientos de culpabilidad y malestar moral en quienes lo practican, con lo cual el daño del acoso se difunde más allá de agresores y víctimas afectando a toda la comunidad escolar (Castro, 2007, citado en Hernández y Saravia, 2016).

El impacto del acoso en estas víctimas es profundo: la humillación y el estigma deterioran la autoestima, promueven el aislamiento y suelen traducirse en empeoramiento del rendimiento escolar y en efectos psicológicos duraderos. La sensación de vergüenza lleva a muchos estudiantes a ocultar el maltrato, lo que dificulta la detección y la intervención temprana. Además, la escasa competencia social y la inseguridad reducen sus posibilidades de solicitar ayuda y de recibir apoyo efectivo de sus pares o adultos (Resset, 2019).

Desde el punto de vista práctico, reconocer estas diferencias tipológicas tiene implicaciones directas para la prevención e intervención: las víctimas clásicas pueden beneficiarse de programas de fortalecimiento de la autoestima y entrenamiento en habilidades sociales; las víctimas provocativas requieren abordajes que incluyan control emocional y estrategias conductuales, evitando etiquetarlas únicamente como “problemáticas”; y las víctimas inespecíficas precisan medidas de inclusión y sensibilización del grupo para reducir la estigmatización. En todos los casos, la colaboración familia - escuela y la creación de entornos protectores son fundamentales para romper la espiral de aislamiento y

recuperar el bienestar académico y emocional del alumno (Avilés, 2002; Collell i Carat y Escudé, 2006).

1.4. Tipos del acoso escolar

Las dimensiones del acoso escolar (Hernández y Saravia, 2016) son un marco imprescindible para reconocer, analizar y abordar la violencia entre pares en el ámbito educativo. Estas dimensiones abarcan las formas de violencia física, verbal, psicológica y social que describen los modos concretos en que se agrede a un estudiante; las características de la conducta intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder que permiten diferenciar un conflicto puntual de un patrón sistemático de acoso; y las plataformas de expresión incluido el *ciberbullying* que amplifican y transforman las dinámicas del maltrato fuera y dentro del centro escolar. El fenómeno adopta diversas formas, que se clasifican según la naturaleza de la agresión y el medio utilizado. Debido a ello a continuación en la tabla 1 se definen los tipos de acoso escolar

Tabla 1. Tipos de Acoso Escolar

Tipo de Agresión	Descripción
Acoso Físico	Incluye agresiones directas como golpes, empujones, patadas, o el daño intencional a las pertenencias de la víctima. Es la forma de acoso más visible y, a menudo, la más fácilmente reconocible por los adultos.
Acoso Verbal	Se manifiesta a través del uso de palabras desagradables o agresivas, como insultos, burlas, apodosos peyorativos y humillaciones. Este tipo de acoso es muy común y tiene un profundo impacto psicológico en la víctima, afectando su autoestima y bienestar emocional.
Acoso Socioemocional	Se caracteriza por acciones destinadas a dañar las relaciones de la víctima con sus pares, como la exclusión social, el aislamiento, la propagación de rumores o la revelación de secretos. Su objetivo es marginalizar a la persona y dejarla sin red de apoyo.
Ciberacoso (<i>Cyberbullying</i>)	Es el uso de tecnologías digitales para intimidar, ofender, ridiculizar o causar daño a un compañero. La naturaleza del ciberacoso es particularmente perjudicial porque trasciende el entorno físico de la escuela y puede alcanzar una audiencia masiva de manera instantánea, lo que dificulta su control. Su anonimato y el carácter viral de los contenidos lo hacen un problema de creciente preocupación.

Fuente: tomado a partir de Hernández y Saravia (2016).

Además de las categorías básicas ya descritas, la literatura señala que, las formas que adopta el maltrato entre iguales son heterogéneas y suelen combinar

componentes físicos, verbales, sociales y psicológicos, presentándose tanto de forma directa como indirecta. Autores clásicos en el campo como Olweus (2007) distinguen entre conductas observables (p. ej. agresiones físicas) y formas menos evidentes (p. ej. exclusión, rumorología), lo que obliga a ampliar la mirada más allá de lo inmediatamente visible para comprender la magnitud del problema.

En la práctica, muchas acciones de intimidación no encajan en una única casilla: insultos y burlas, aunque verbales generan un daño psicológico; la exclusión social tiene efectos sobre la autoestima y el bienestar emocional; y el ciberacoso puede combinar verbalidad, difusión social y efectos psicológicos de forma simultánea (Björkqvist, 2001, citado en Avilés y Casares, 2005). Por lo mencionado, intersección de componentes ha sido documentada por Björkqvist (2001) quien subraya la necesidad de concebir el acoso como un fenómeno multidimensional.

Por consiguiente, al diseñar instrumentos de evaluación y al definir ítems para medir las formas de maltrato, varios estudios han optado por centrarse en las modalidades más frecuentes y representativas del contexto escolar, dejando fuera conductas de ocurrencia más baja como el vandalismo sistemático, el acoso sexual grave o las amenazas con armas no porque sean menos graves, sino porque aparecen con menor frecuencia en muestras poblacionales y requieren, a menudo, protocolos y respuestas diferentes (Whitney y Smith, 1993, citados en Avilés y Casares, 2005). Esa decisión metodológica busca mejorar la sensibilidad del instrumento frente a las formas habituales de victimización y facilitar la identificación temprana de patrones sostenidos de acoso.

A partir de lo presentado, se ha adoptado un enfoque práctico para operacionalizar estas dimensiones y construir instrumentos de evaluación acerca del acoso en contextos escolares como el CIMEI: El Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales – CIMEI, es un instrumento psicológico que mide las percepciones sobre la conducta violenta y el acoso escolar entre estudiantes. Este instrumento permite conocer las actitudes y comportamientos de los alumnos, padres y profesores en relación con la violencia escolar, y puede utilizarse como herramienta diagnóstica y pronóstica para el riesgo de maltrato entre compañeros (Avilés, 2002).

Por lo mismo en trabajos de Avilés (2002), se consultó a expertos para ponderar qué componentes verbal, físico, social y psicológico predominaban en cada modalidad de intimidación/agresión. Por lo que, los resultados de sus estudios muestran claramente que cada conducta incorpora una mezcla de componentes, con algunos predominantes. A modo de síntesis, a continuación, en la tabla 2 se presentan las diferentes formas de agresión y sus componentes según Avilés (2002):

Tabla 2. Formas de Intimidación/Agresión y sus Componentes

Tipo de Agresión/Intimidación	Componente Resultado
Insultar, apodos.	VERBAL-psicológico
Burlas, ridiculizar	SOCIAL-PSICOLÓGICO-verbal
Daño físico (golpear, patear, empujar).	FÍSICO-psicológico
Hablar mal de alguien.	SOCIAL-verbal
Amenazar, chantajear, manipular.	PSICOLÓGICO-VERBAL-físico
Rechazar, aislar, excluir.	SOCIAL-PSICOLÓGICO

Fuente: tomado a partir de Avilés (2002).

Estas constataciones tienen implicaciones directas para la intervención: reconocer la mezcla de componentes obliga a diseñar medidas preventivas y correctivas multimodales, y a formar al personal escolar para detectar tanto las agresiones directas como las formas indirectas y virtuales de victimización. Asimismo, en la evaluación del fenómeno es fundamental emplear instrumentos que capten la repetición y el desequilibrio de poder no solo el episodio aislado y que distingan entre la manifestación (física, verbal, social, digital) y el impacto real sobre la víctima, para orientar adecuadamente las respuestas pedagógicas y psicosociales. (Avilés, 2002; Olweus, 2007; Björkqvist, 2001).

Factores que determinan el *bullying* (causas)

El *bullying* no tiene una sola causa; es un fenómeno multicausal donde confluyen características personales, dinámicas de grupo y factores sociales y culturales. La literatura suele agrupar estas causas en tres paradigmas complementarios que ayudan a comprender por qué aparecen y se mantienen las conductas de intimidación: factores individuales, factores interpersonales y grupales, y factores sociales y culturales (Lugones y Ramírez, 2017). Dentro del cuales se mencionan:

Factores individuales

Los modelos individuales sitúan la explicación en rasgos y procesos propios de la persona. Entre los elementos más relevantes aparecen:

Tabla 3. Factores individuales asociados a las conductas de intimidación.

Factor asociado	Componente	Resultado
Rasgos de personalidad y temperamento	de y	Algunos niños muestran mayor propensión a la dominación o a disfrutar ejerciendo control sobre otros; rasgos como impulsividad, baja empatía o búsqueda de poder facilitan comportamientos de agresión
Predisposición biológica o genética		Se ha planteado que ciertos rasgos temperamentales pueden tener componente genético y, por tanto, predisponer a algunos menores a participar en dinámicas agresivas.
Dimensión afectiva y regulación emocional		Déficits en la regulación de la ira, la frustración o el miedo aumentan la probabilidad de respuestas agresivas ante situaciones conflictivas.
Historia de victimización o trauma	de o	Existen teorías según las cuales víctimas previas de maltrato o matonaje pueden reaccionar con violencia (reacción defensiva o reactiva), que en casos extremos se ha vinculado a episodios graves de violencia escolar.

Fuente: tomado a partir de Rigby (2004); Berger y Lisboa (2008), citados en Lugones y Ramírez (2017).

En síntesis, los factores individuales ofrecen una lente esencial para comprender la heterogeneidad en la participación en dinámicas de *bullying*: no solo describen rasgos estables (impulsividad, baja empatía, búsqueda de dominancia) sino que integran procesos neurobiológicos, trayectorias de aprendizaje y la historia vital del menor (experiencias tempranas de estrés, apego, abuso o negligencia). Estas características actúan como factores predisponentes, es decir: incrementan la probabilidad de conductas agresivas en determinados contextos, pero no las determinan de forma automática. Además, su efecto depende de moderadores como la presencia de apoyos familiares, la calidad de la regulación emocional y las oportunidades de reparación social; por tanto, la misma predisposición individual puede canalizarse hacia conductas prosociales o agresivas según las contingencias ambientales y las oportunidades educativas.

Factores interpersonales y grupales

Este enfoque sitúa la causa en la interacción entre pares y en las dinámicas de grupo, a continuación, se detallan los factores asociados al acoso escolar bajo este enfoque en la Tabla 4.

Tabla 4. Factores interpersonales y grupales asociados a las conductas de intimidación.

Factor asociado	Componente	Resultado
Búsqueda y defensa de jerarquías sociales		El <i>bullying</i> aparece como un mecanismo para establecer, consolidar o disputar posiciones de estatus dentro del grupo de iguales
Tensión entre aceptación grupal e individualización		Durante el proceso de socialización los niños intentan ser aceptados a la vez que marcan su identidad; esta tensión puede generar exclusión y agresión.
Valoración de bienes simbólicos del contexto		Objetos o atributos que en un grupo concreto se consideran valiosos (ropa, dispositivos, popularidad, humor, apariencia) se transforman en motivos de disputa y exclusión.
Normas y modelos del grupo		Si el grupo tolera o premia la agresión, la conducta de <i>bullying</i> se normaliza y se perpetúa.

Fuente: tomado a partir de Rigby (2004); Berger y Lisboa (2008), citados en Lugones y Ramírez (2017).

En síntesis, las dinámicas entre pares y las normas implícitas del grupo operan como motores situacionales que transforman potenciales individuales en acciones concretas: el *bullying* funciona aquí como una estrategia relacional para negociar posición, controlar recursos simbólicos y consolidar identidades sociales dentro del grupo. Procesos psicológicos como la conformidad normativa, la búsqueda de estatus, la presión de pares y la influencia de líderes informales generan reforzamiento social de la agresión cuando el grupo premia la exclusión o la humillación, el comportamiento agresivo se instrumenta como moneda social. Además, las prácticas de observación (espectadores activos o pasivos), la formación de coaliciones y la circulación de normas no explícitas (qué se tolera, qué se ridiculiza) crean microclimas escolares que amplifican o amortiguan la violencia.

Factores sociales y culturales

Este paradigma amplía la mirada al contexto macro: normas, estructuras de poder y desigualdades históricas que legitiman diferencias entre grupos.

Tabla 5. Factores sociales y culturales asociados a las conductas de intimidación.

Factor asociado	Componente	Resultado
Desigualdades de poder y estatus	de	Diferencias basadas en raza, género, nivel socioeconómico o pertenencia a minorías pueden servir de base para la discriminación y el acoso.
Modelos de relación y género	culturales	Prácticas culturales que forman expectativas sobre cómo deben comportarse hombres y mujeres (por ejemplo, formas de masculinidad hegemónica) pueden promover actitudes de abuso hacia quienes no encajan en esos roles.
Legitimación de la violencia simbólica	social	Cuando la sociedad (familias, medios, instituciones) reproduce estereotipos y normaliza la humillación de ciertos grupos, el bullying encuentra un terreno fértil para reproducirse.

Fuente: tomado a partir de Rigby (2004); Berger y Lisboa (2008), citados en Lugones y Ramírez (2017).

En síntesis, a nivel macro el *bullying* es expresión de estructuras de poder y representaciones culturales que jerarquizan grupos y normalizan desigualdades: prácticas culturales (normas de género, racismo cotidiano, estigmatización de clases sociales y de identidades minoritarias) legitiman y reproducen la desvalorización de determinados sujetos, facilitando su señalamiento y victimización. Estas formas de violencia simbólica están mediadas por instituciones sistema educativo, familias, medios de comunicación, políticas públicas que pueden tanto reforzarlas como desactivarlas. La perspectiva interseccional es clave: la vulnerabilidad frente al acoso no se explica por una sola dimensión (ej. género o etnia) sino por la confluencia de múltiples ejes de desigualdad que se retroalimentan.

***Bullying* en contextos educativos**

El acoso escolar se caracteriza por tres rasgos centrales y convergentes en la literatura: intencionalidad (la conducta busca causar daño), desequilibrio de poder (la víctima está en situación de menor capacidad de defensa frente al agresor o grupo) y repetición (las acciones se prolongan en el tiempo). Estas características permiten distinguir el *bullying* de otros conflictos puntuales o esporádicos (Barreto et al., 2018).

Por lo mencionado, el *bullying* se manifiesta en múltiples modalidades: física, verbal, social (exclusión, boicot relacional) y virtual (ciberacoso) y suele combinarse en secuencias de agresión que degradan la dignidad y el bienestar psicológico de

la víctima (Barreto et al, 2018). La presencia frecuente de conductas aparentemente “banales” (bromas, apodos) puede encubrir un patrón sistemático de victimización. Paralelamente existen mecanismos psicosociales que mantienen la conducta según Barreto, et al. (2018), siendo estos:

- **Nivel micro (individual):** Rasgos del agresor y la víctima (impulsividad, regulación emocional, historia de victimización) funcionan como probabilizadores que aumentan la propensión a participar en la dinámica, pero no determinan por sí solos la conducta.
- **Nivel meso (relacional/ grupal):** Las normas implícitas del aula y la estructura de incentivos sociales (estatus, prestigio, protección del líder) transforman actos aislados en patrones reforzados; el rol de los espectadores es clave: su pasividad o complicidad refuerza la conducta agresiva.
- **Nivel macro (institucional/ cultural):** Las representaciones culturales sobre género, poder y diferencias sociales legitiman o cuestionan la violencia simbólica, facilitando la normalización del acoso en determinados contextos.

En relación con lo anterior, Molina (2015) y Espinoza et al. (2016) citados en Barreto et al., (2018) refieren que el *bullying* altera el clima escolar y genera un entorno de aprendizaje inseguro que se traduce en desmotivación, absentismo, declive en el rendimiento y afectación de la salud mental. En este sentido, la víctima puede interiorizar culpa, quedar aislada socialmente y presentar síntomas de ansiedad y depresión; los agresores también muestran trayectorias de riesgo (conductas externalizantes, repetición de patrones) y los observadores experimentan normalización de la violencia. Cuando las instituciones minimizan o silencian estos hechos (p. ej. para preservar prestigio), se perpetúa la impunidad y el daño (Guerra, 2023).

***Bullying* en unidades educativas fiscales y privadas**

El acoso escolar o *bullying* se define por tres rasgos nucleares: la intencionalidad de causar daño, el desequilibrio de poder entre agresor(es) y víctima, y la repetición

de las conductas en el tiempo. Estas agresiones pueden presentarse en diferentes modalidades y con frecuencia aparecen mezcladas en secuencias que degradan la dignidad y el bienestar psicológico del alumnado. Autores clásicos como Olweus y trabajos posteriores subrayan que la combinación de estas características distingue al *bullying* de conflictos esporádicos o incidentes aislados y explican por qué sus efectos tienden a ser persistentes y dañinos para el desarrollo del estudiante.

Un estudio realizado en el país Vasco por parte de Garaigordobil et al., (2015) sobre la prevalencia y diferencias en función al acoso escolar, donde se empleó el Test *Cyberbullying* en una muestra de 3.026 adolescentes. Los resultados indicaron que la cantidad de conductas de *bullying* presencial que se sufre, se realiza y se observa es, en términos generales, similar entre centros públicos y privados.

Por otro lado, el acoso en modalidades virtuales, las magnitudes resultaron parecidas, aunque en los centros institucionales privados se observó una mayor incidencia de conductas observadas (Garaigordobil et al., 2015).

Respecto a la orientación religiosa de los centros, la investigación encontró que, si bien la cantidad de conductas sufridas o realizadas era comparable entre colegios religiosos y laicos, en los religiosos se registró un mayor porcentaje de agresores y observadores. En conjunto, estos resultados apuntan a la presencia del acoso en todos los tipos de centro, con variaciones en perfiles y modalidades más que con exclusividad del fenómeno en alguna tipología institucional (Garaigordobil et al., 2015).

A su vez, en América Latina: Brasil, Guatemala, Colombia y Ecuador confirman la presencia generalizada del *bullying* y muestran patrones regionales: la mayor incidencia se sitúa en torno a los 11–15 años en Brasil y alrededor de los 14 años en Guatemala; la relación con el género suele ser compleja y dependiente del tipo de agresión (por ejemplo, en algunos estudios mayor agresión verbal hacia mujeres y mayor agresión física hacia hombres), y existen diferencias geográficas y entre contextos rurales y urbanos. Investigaciones en Colombia y Ecuador han documentado el impacto negativo del acoso sobre el rendimiento cognitivo y la

salud mental, y han señalado una mayor prevalencia en centros rurales de bajos recursos en algunos contextos. En suma, la evidencia regional refleja tanto la ubicuidad del fenómeno como sus manifestaciones diferenciadas según edad, contexto y modalidad de agresión (Garaigordobil et al., 2015; Mena y Arteche, 2014; Barreto et al., 2018).

A nivel comparativo internacional, los hallazgos muestran coincidencias importantes, pero también una amplia variabilidad en las cifras de prevalencia (por ejemplo, rangos que van desde aproximaciones del 6% hasta casi el 40% en distintos estudios), lo que obliga a cautela al comparar resultados entre países. Gran parte de esta variabilidad se explica por diferencias metodológicas, instrumentos, definiciones y muestras; no obstante, la conclusión empírica compartida es que el *bullying* es un fenómeno global y multifacético que atraviesa centros públicos y privados, religiosos y laicos, y cuyas diferencias suelen ser de magnitud y modalidad más que de presencia/ausencia por tipo institucional (Garaigordobil et al., 2015; Mena y Arteche, 2014; Barreto et al., 2018).

Entre las limitaciones metodológicas más recurrentes figuran la heterogeneidad de instrumentos y criterios de medición, la escasez de estudios longitudinales y representativos en muchos países y el subregistro derivado del silencio de víctimas y testigos o del ocultamiento institucional. Estas limitaciones dificultan inferencias sobre causalidad y la comparación directa entre contextos, lo que resalta la necesidad de investigaciones más robustas y de medidas armonizadas que permitan un lenguaje común y evaluaciones comparables.

Frente a estos desafíos, las implicaciones prácticas apuntan a la implementación de sistemas de diagnóstico y monitoreo estandarizados, la formación docente y protocolos claros de intervención, programas multinivel que trabajen competencias socioemocionales y normas de grupo, y estrategias específicas para atender el ciberacoso. Asimismo, resulta imprescindible promover la transparencia institucional mediante canales confidenciales de denuncia y mecanismos de rendición de cuentas que prioricen la protección de las víctimas por sobre la imagen

del centro, y fomentar investigación longitudinal y multicéntrica que permita evaluar con rigor la eficacia de las intervenciones.

En definitiva, en el ámbito educativo el *bullying* no es simplemente la suma de conflictos aislados: es una problemática estructurada que surge de la confluencia de factores individuales, relacionales e institucionales. Su abordaje exige políticas y prácticas integradas que actúen simultáneamente sobre estos distintos niveles para transformar tanto las conductas como las condiciones que las permiten y reproducen.

Intervención para la prevención de *bullying* en diferentes contextos

El acoso escolar surge de la interacción de factores individuales, relacionales y socioculturales. A nivel personal, rasgos como impulsividad o dificultades emocionales aumentan la probabilidad de participar en la dinámica, sin determinarla por completo. En el plano grupal, las normas del aula, la presión de pares y el refuerzo del grupo sostienen la agresión. A nivel institucional y cultural, las representaciones sobre género, raza y clase, junto con las prácticas de escuelas, familias y medios, pueden normalizar o cuestionar la violencia. Así, el *bullying* es a la vez un problema interpersonal y una expresión de estructuras sociales más amplias.

Las consecuencias educativas y psicosociales son visibles en indicadores de desempeño y bienestar: desmotivación, absentismo, declive académico y síntomas de ansiedad o depresión en las víctimas, junto a trayectorias de riesgo en agresores y una normalización creciente de la violencia entre observadores. Asimismo, la detección se complica por la discreción de muchas conductas, la falta de formación del personal docente y en ocasiones por estrategias institucionales de ocultamiento que priorizan la reputación del centro sobre la protección de las personas afectadas. Señales prácticas para la identificación incluyen lesiones físicas, deterioro de objetos personales, aislamiento social, cambios en la conducta y descenso sostenido del rendimiento escolar.

Por tanto, ante la complejidad y los múltiples niveles que sostienen el acoso escolar, las estrategias de intervención deben ser igualmente plurales, integradas y contextualizadas. Una primera área de actuación prioritaria son los recreos: espacios que, pese a ser esenciales para el desarrollo lúdico y social del alumnado, concentran una parte significativa de las victimizaciones. Según reporta Díaz (2005), en su estudio sobre las formas de la violencia escolar, indicó que, alrededor del 76% de las víctimas de malos tratos en primaria son agredidas durante el recreo. Transformar estos espacios no es un lujo sino una necesidad pedagógica y preventiva. La intervención en los recreos implica rediseñar el espacio físico (diversificando áreas para distintas actividades, creando zonas de convivencia y reposo, instalando equipamiento lúdico-deportivo accesible), ampliar la oferta de experiencias (clubes, actividades dirigidas, huertos pedagógicos, talleres artísticos), garantizar limpieza y puesta en valor del entorno (murales, jardinería) y, sobre todo, asegurar una supervisión activa y formativa (Díaz, 2005).

La gestión debe combinar normas consensuadas por el alumnado con la figura de un supervisor o supervisoras rotantes que orienten el juego, medien conflictos y registren indicios de victimización; así lo muestran experiencias como los “recreos entretenidos” implementados en Chile, donde la supervisión y la oferta de actividades redujeron peleas e incidentes en estos periodos (Díaz, 2005).

En paralelo, la creación de clubes escolares: inglés, teatro, ajedrez, deportes, coro, artesanía ofrece alternativas estructuradas para que el tiempo libre dentro y fuera del horario lectivo se convierta en una oportunidad de cohesión, desarrollo de habilidades y reconocimiento positivo. Los clubes, organizados con un profesor responsable y colaboración de familias o agentes comunitarios, pueden acoger tanto a participantes regulares como a visitantes esporádicos, favoreciendo la inclusión y disminuyendo la exposición al aislamiento que facilita la victimización. El uso de baúles con material deportivo y normas consensuadas para su uso (y devolución) complementa estas acciones, siempre acompañadas por supervisión y mediación pedagógica.

La prevención eficaz trasciende el centro escolar y exige un modelo de trabajo en red: la escuela debe articularse con familias, asociaciones, ayuntamientos y servicios especializados para construir respuestas coherentes y sostenidas en el tiempo. Los ayuntamientos pueden facilitar espacios de coordinación y mediación, y las organizaciones locales aportar recursos humanos y materiales; la implicación de la comunidad artística y de voluntariado amplía las posibilidades de intervención. Este enfoque comunitario reconoce el carácter social del problema y permite intervenir sobre factores fuera del control inmediato del centro (tiempos de ocio, ocio en barrios, dinámicas intergeneracionales), promoviendo la corresponsabilidad y evitando que la escuela asuma sola la carga de una problemática sistémica (Díaz, 2005).

A nivel de programas estructurados, existen modelos con evidencia que pueden ser adaptados según el contexto. Por ejemplo, el programa Kiva en Finlandia trabaja de manera sistémica con toda la comunidad escolar para promover el bienestar; combina acciones universales sesiones educativas, debates, teatro, actividades de empatía impartidas por el profesorado sobre temas con intervenciones indicadas ante casos detectados. Según Hamodi y Jiménez (2018), la implementación de Kiva se basa en la formación especializada para un equipo responsable, materiales didácticos y sistemas de evaluación que permiten ajustar las medidas ante situaciones de acoso escolar. En algunas escuelas finlandesas la estrategia se complementa con supervisores visibles en puntos críticos (chalecos de atención) y protocolos de registro y análisis compartido de incidentes, así como la inclusión de contenidos éticos en el currículo cotidiano.

Por otro lado, el modelo ABC (*Anti-Bullying Center: Avoid aggression, Be tolerant, Care for others*), desarrollado en Irlanda, enfatiza la formación de redes de instructores, la capacitación de todo el personal escolar y la implicación de familias (Hamodi y Jiménez, 2018). Este modelo se articula en fases: 1) formación de instructores, 2) formación de docentes y aplicación escolar y recurre a enfoques pedagógicos basados en disciplina asertiva, 3) enseñanza positiva y gestión global del comportamiento escolar. Este programa integra el currículo (educación para la salud personal y social, educación cívica) como espacio natural para trabajar

actitudes y habilidades preventivas, y presta especial atención a los espectadores, fomentando su rol activo en la denuncia y el auxilio.

El Programa TEI (Tutoría Entre Iguales) propone un enfoque institucionalizado de tutoría y acompañamiento entre estudiantes: mediante sensibilización, aprobación institucional, formación a profesores, estudiantes y familias, y una fase de desarrollo con tutores seleccionados por los propios alumnos, se busca mejorar la integración, la convivencia y la detección precoz. Las tutorías informales realizadas en patios, pasillos y recreos resuelven una parte considerable de los conflictos (se estima que el diálogo tutor-tutorado soluciona alrededor del 60% de los episodios leves), y existe un sistema de escalada al coordinador cuando la intervención de tutor no es suficiente. TEI contempla actividades de cohesión, formación específica de tutores y evaluaciones trimestrales y finales que alimentan informes de mejora (Hamodi y Jiménez, 2018).

Los enfoques centrados en las emociones y la educación socioafectiva ofrecen un complemento esencial: trabajar la inteligencia emocional, la identificación y regulación de emociones, la empatía y la autoimagen desde edades tempranas constituye una estrategia preventiva de largo plazo. La investigación muestra heterogeneidad respecto a la autoestima de agresores y víctimas con agresores presentando niveles altos, medios o bajos según subtipos, pero existe consenso en que fortalecer la competencia emocional reduce la probabilidad de recurrir a la violencia como estrategia de regulación o de estatus.

El método socioafectivo impulsa procesos vivenciales (sentir, pensar, actuar), combina contenidos cognitivos y afectivos, y utiliza dinámicas participativas que facilitan el aprendizaje empático. Evaluaciones aplicadas en contextos educativos (por ejemplo, ensayos con grupos experimentales y de control en la Comunidad de Madrid) han mostrado efectos significativos: reducción de situaciones de violencia (particularmente las graves), disminución de la exclusión en la escuela, mejora de actitudes hacia la diversidad y aumento de estrategias positivas para la prevención de la violencia en el ocio, así como una mejora percibida de la relación con el aprendizaje y con el profesorado por parte del alumnado.

En términos prácticos, estas experiencias convergen en una serie de principios operativos: (a) abordar el problema desde un enfoque de centro completo (“*whole-school approach*”), (b) implicar a toda la comunidad educativa, (c) combinar medidas universales y acciones indicadas, (d) formar y apoyar al profesorado para que ejerza su rol educativo y de mediación, (e) estructurar espacios de recreo y ocio que reduzcan oportunidades de victimización y aumenten la convivencia, y (f) evaluar de forma sistemática y ajustar las intervenciones mediante datos periódicos. Es igualmente esencial romper la conspiración del silencio: normalizar el tratamiento del conflicto y dotar a víctimas y testigos de canales seguros y confidenciales para la denuncia, evitando la estigmatización y priorizando la reparación y la responsabilización del agresor.

Finalmente, la prevención eficaz implica políticas públicas y recursos: sin medios para la formación, la supervisión, la contratación de personal de apoyo o la coordinación interinstitucional, los programas tienden a quedar fragmentados o insuficientes. La escuela debe promover el *empowerment* del alumnado, favorecer metodologías participativas (aprendizaje cooperativo, asambleas de aula) y fomentar la identificación con los derechos humanos como marco orientador para la convivencia. Solo integrando intervenciones en los recreos, modelos de tutoría, programas estructurados (Kiva, ABC, TEI), educación socioafectiva y redes comunitarias podremos construir entornos escolares más seguros, inclusivos y resilientes frente al *bullying*.

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño metodológico

Paradigma Postpositivista

El presente estudio se basa en un paradigma de tipo post – positivista. Bajo este enfoque, se entiende al conocimiento científico como una aproximación contextual, es decir que los sujetos o fenómenos estudiados, por lo que sus resultados pueden estar sesgados por los supuestos del investigador al momento de su interpretación (Fernández y Vela, 2021). El paradigma post – positivista implica el observar a los fenómenos a través de una visión holística y adaptativa, integrando la subjetividad y el contexto social en el análisis de los fenómenos complejos, como lo es en el caso de este estudio: El *bullying*. Por lo presentado, bajo el paradigma post-positivista se busca objetividad mediante técnicas rigurosas, anteponiendo la apertura crítica a los hallazgos entendiendo que estos reflejan solo una parte de la realidad estudiada, pero estos no son un absoluto de la realidad objetiva (Hernández y Mendoza, 2020).

Tipo de estudio

Para esta investigación se adoptó una modalidad descriptiva, y de diseño no experimental. Por un lado, el diseño descriptivo es un tipo de investigación que busca observar y describir sistemáticamente una población, situación o fenómeno sin manipular ninguna variable (Alban et al., 2020). Para este caso, el carácter descriptivo de esta investigación implica observar y caracterizar el *bullying* tal como ocurre de forma natural, sin manipular ninguna variable, bajo el objetivo de detallar las características y prevalencia del acoso entre pares en los estudiantes de ambas instituciones. Paralelamente, un diseño no experimental es un método de investigación que observa fenómenos en su contexto natural sin manipular variables, se centra en describir o examinar la relación entre variables sin establecer causalidad directa (Alban, Arguello, y Molina, 2020). En el contexto de esta investigación, no se introducirán intervenciones o manipulaciones deliberadas,

se recogerán datos en el entorno real sin alterar las condiciones de ocurrencia del fenómeno.

Enfoque

El enfoque de estudio, es lo que se describe como la visión metodológica sobre la cual se observa el conocimiento y los fenómenos que se estudian. Para este caso, se empleó de un enfoque cuantitativo, centrado en la recolección y análisis de datos numéricos. Según Hernández y Mendoza (2020), mediante el enfoque cuantitativo, es posible probar hipótesis predefinidas y medir con precisión la frecuencia e intensidad de los fenómenos. Por lo mencionado, el análisis cuantitativo permite establecer relaciones estadísticas entre variables, y generalizar los resultados a la población estudiada, empleando de herramientas estadísticas.

Alcance

El alcance puede describirse como el elemento que define los límites y objetivos de un estudio (Alban, Arguello, y Molina, 2020). Sobre el alcance de estudio, se especifican lo que se va a estudiar, y la profundidad que se abarcará (Alban, Arguello, y Molina, 2020). Para este caso, la investigación empleará de un alcance descriptivo – explicativo; En su dimensión descriptiva, se busca caracterizar el fenómeno del *bullying* entre pares en dos contextos educativos distintos (Institución Fiscal y una particular de la ciudad de Ambato). Este nivel permite identificar la frecuencia, las manifestaciones y las modalidades de acoso que se presentan en cada institución, así como comparar sus patrones.

Por otro lado, la dimensión explicativa de estudio se orienta a comprender los factores o condiciones que podrían contribuir a las diferencias observadas entre ambas instituciones. En este sentido, el estudio no se limita únicamente a describir el fenómeno, sino que intenta ofrecer una comprensión sobre el fenómeno, considerando los factores vinculados (Contextuales, estructurales y/o sociodemográficos) del entorno educativo. Este alcance explicativo no implica

establecer causalidad directa, sino aportar interpretaciones fundamentadas que permitan comprender las variaciones del fenómeno en los dos grupos analizados.

Corte

El corte de estudio es de tipo transversal, por lo que los datos se recogen en un único momento temporal (Hernández y Mendoza (2020)). Esto implica que se analiza o se “captura” a un fenómeno en un solo momento del tiempo; Para este caso, se estudiará el fenómeno del *bullying* en las instituciones seleccionadas en el instante de la encuesta, sin seguimiento a largo plazo. Del mismo modo, emplear de un corte transversal es especialmente útil para estimar la prevalencia actual del acoso. Sin embargo, dado que no se observa la evolución del *bullying* a lo largo del tiempo, este método no permite inferir relaciones causa efecto, sino únicamente observar patrones y diferencias presentes entre los grupos estudiados.

2.2. Técnicas e instrumentos

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos que se emplearán para la recolección de datos en el estudio comparativo del *bullying* entre una institución fiscal y una particular de la ciudad de Ambato. Cada técnica incluye su propósito, procedimiento de aplicación, responsabilidades, control de calidad y consideraciones éticas.

Observación

La observación puede ser descrita como el método de recolección de datos basado en el registro de sistematizado y objetiva de las conductas (Hernández y Mendoza, 2020). Este método hace referencia a la observación de un objetivo, cuya observación debe ser crítica e interpretativa (De la Lama et al., 2022). Para este caso, la observación precede a las situaciones conductualmente relacionadas con el *bullying*.

Entrevista estructurada

La entrevista estructurada, se define como una técnica dirigida a recopilar información estándar y comparable sobre percepciones, experiencias puntuales y del contexto sociodemográfico que puedan requerir de aclaración; En su formato de presentación, esta técnica se basa en un guion rígido sobre el que se establecen preguntas cerradas y algunos ítems de respuesta breve, aplicable de forma individual (Ávila, González y Licea, 2020). Para este caso, se incorporó de una ficha sociodemográfica conformada por preguntas cerradas que recogen datos sobre edad, sexo y sector de domicilio; composición del grupo familiar, incluidas las personas con las que el estudiante convive y la percepción de la situación económica del hogar; así como información académica y social referente al grado que cursa, su percepción del rendimiento académico, la calidad de la relación con los maestros y compañeros, y la presencia de dificultades interpersonales en el aula.

Todas las preguntas se administrarán mediante lectura textual del guion por parte del entrevistador, quien registrará las respuestas seleccionadas por el estudiante. El carácter estructurado de la entrevista garantiza uniformidad en la aplicación, facilita la comparación entre participantes y permite su posterior análisis cuantitativo. Además, el uso de esta ficha contribuye a identificar variables contextuales relevantes que pueden influir en la dinámica del *bullying*, fortaleciendo así la interpretación de los resultados comparativos entre la institución fiscal y la particular.

Cuestionario estructurado

El fenómeno del *bullying* puede ser observado de forma comportamental, sin embargo, la simple observación puede ser una técnica limitada, como instrumento de medición. Debido a ello, empleó de instrumentos psicométricos, como lo son los cuestionarios estandarizados Su propósito se encuentra en medir de manera estandarizada la prevalencia, modalidades y frecuencia de un fenómeno (Jiménez, 2020). Para este caso se empleó de las pruebas psicométricas: 1) *European*

Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ); y el 2) *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)*.

European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)

El *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* es un cuestionario estructurado de autoinforme diseñado por Brighi et al., (2012), su finalidad implica evaluar el *bullying* en sus condiciones de agresión–victimización en el contexto escolar. Está compuesto por 14 ítems, de los cuales los ítems 1 a 7 se refieren a experiencias de victimización y los ítems 8 a 14 a conductas de agresión ejercidas por el encuestado (Cuesta et al., 2025).

Los enunciados indagan conductas como agresiones físicas, insultos, exclusión, difusión de rumores, robo o daño de pertenencias, entre otras. Las respuestas se registran mediante una escala tipo Likert con puntuación entre 0 (nunca) y 4 (siempre), referida a un periodo de los últimos dos meses. Para la categorización de participantes, se utilizará el criterio propuesto por Del Rey et al. (2015), citado en Cuesta et al., (2025): se considera víctima a quien reporta haber experimentado conductas de victimización al menos “una o dos veces al mes”, y agresor a quien ha perpetrado acoso con la misma frecuencia.

Respecto a sus propiedades psicométricas, el EBIPQ presenta índices de consistencia interna aceptables en estudios previos: $\alpha = .84$ para victimización y $\alpha = .73$ para agresión. El instrumento será aplicado de forma anónima y autoadministrada en aula, con instrucciones claras y un piloto previo para comprobar comprensión y adecuación cultural

European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)

El *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)* evalúa las manifestaciones de *bullying* en su modalidad digital (cibervictimización y ciberagresión).

Consta de 22 ítems, distribuidos en 11 ítems para cibervictimización y 11 ítems para ciberperpetración. Los ítems se responden en una escala tipo Likert que contempla respuestas desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre), y la referencia temporal utilizada es la misma que en el EBIPQ (periodo reciente, adaptado según el protocolo de aplicación) (Cuesta et al., 2025). Para el análisis se suman los ítems de cada dimensión: a mayor puntaje, mayor presencia de cibervictimización o ciberagresión. En cuanto a fiabilidad, el ECIPQ ha mostrado adecuados índices de consistencia interna en versiones en castellano: $\alpha = .80$ para cibervictimización y $\alpha = .88$ para ciberagresión. Se aplicará con las mismas garantías de anonimato, consentimiento y pilotaje que el EBIPQ.

2.3. Población, muestra y muestreo

Para esta investigación, la población de estudio fue de 164 participantes, este número estuvo compuesto por 67 participantes de una Institución particular, y 97 participantes de una institución fiscal.

Se empleó de una modalidad de muestreo no probabilística, teniendo en cuenta que se tomaron criterios de inclusión de participantes como: 1) Permitir la participación de estudiantes pertenecientes a la Unidad Educativa; y 2) Alumnos que se encuentren cursando la educación general básica superior (8vo, 9no y 10mo de EGB). De igual manera los criterios de exclusión son: 1) que no se entregue el asentimiento y consentimiento informado. El muestreo no probabilístico, es una técnica de selección de muestra en la que la elección de los participantes es subjetiva y no aleatoria, lo que significa que no todos los individuos de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados (Hernández, 2021).

2.4. Características sociodemográficas

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de los participantes de dos instituciones educativas: fiscal ($n = 97$) y una particular ($n = 67$). Se describen las características sociodemográficas (edad, sexo, sector de residencia), la

composición del hogar y la percepción de la situación económica, comparando ambas instituciones.

Tabla 6. Análisis sociodemográfico

Variables	Fiscal	Particular
Edad <i>M (DE)</i>	13.42 (1.05)	12.99 (0.81)
Sexo <i>n (%)</i>	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Mujeres	51 (52.58)	30 (44.78)
Hombres	46 (47.42)	37 (55.22)
Total	<i>n</i> = 97	<i>n</i> = 67
Sector <i>n (%)</i>	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Urbano	77 (79.38)	58 (86.57)
Rural	20 (20.62)	9 (13.43)
Vives con: <i>n (%)</i>	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Solo madre	14 (14.43)	15 (22.39)
Solo padre	4 (4.12)	1 (1.49)
Padre y madre	13 (13.40)	5 (7.46)
Madre, padre y hermanos	37 (38.14)	26 (38.81)
Padres (ambos o solo uno) hermanos y abuelos	17 (17.53)	8 (11.94)
Padres (ambos o solo uno) hermanos, abuelos y/u otros familiares	12 (12.37)	12 (17.91)
Situación económica <i>n (%)</i>	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Mala	0 (0.00)	1 (1.49)
Regular	39 (4.21)	18 (26.87)
Buena	49 (50.52)	40 (59.70)
Muy buena	9 (9.28)	8 (11.94)

Nota: 164 participantes.

En relación con la edad, los estudiantes de la institución fiscal presentaron una media ligeramente superior, con 13.42 años ($DE = 1.05$), mientras que la institución particular registró una media de 12.99 años ($DE = 0.81$). Esto indica que, aunque la diferencia no es amplia, la población fiscal tiende a ser ligeramente mayor. En cuanto a la distribución por sexo, la institución fiscal mostró un predominio leve de mujeres (52.58%), mientras que en la particular predominan los hombres (55.22%), lo que evidencia una composición de género distinta entre ambas instituciones.

Respecto al lugar de residencia, en los dos centros educativos predominan estudiantes provenientes de zonas urbanas. En la institución fiscal, el 79.38% proviene del área urbana, mientras que en la particular esta proporción se incrementa al 86.57%. La población rural es menor en ambos casos, representando el 20.62% en la fiscal y el 13.43% en la particular, lo que sugiere que la institución particular atiende un mayor porcentaje de jóvenes radicados en contextos urbanos.

La estructura familiar también mostró distribuciones diversas. En ambas instituciones, la forma más frecuente de convivencia fue vivir con madre, padre y hermanos, representando el 38.14% en la fiscal y el 38.81% en la particular. No obstante, se observaron diferencias relevantes: en la institución particular, un mayor porcentaje de estudiantes vive únicamente con la madre (22.39% frente al 14.43% en la fiscal). Asimismo, la convivencia con padres, hermanos y abuelos fue más común en la institución fiscal, donde alcanzó el 17.53%, en comparación con el 11.94% registrado en la particular. Esto evidencia estructuras familiares más extendidas dentro de la población fiscal.

En cuanto a la situación económica percibida, se observó que la mayoría de estudiantes de ambas instituciones considera que su situación es “buena” (50.52% en la fiscal y 59.70% en la particular). Sin embargo, en la institución fiscal se registró una mayor proporción de estudiantes que califican su situación como “regular”, alcanzando el 40.21%, frente al 26.87% de la institución particular. La categoría “muy buena” se presentó en proporciones similares, mientras que solo en la particular un 1.49% reportó una situación económica “mala”. En conjunto, estos resultados permiten identificar que la percepción del nivel económico tiende a ser más favorable en los estudiantes de la institución particular.

En síntesis, el análisis descriptivo muestra diferencias importantes entre ambas instituciones en variables como edad, composición familiar y percepción económica, mientras que, en otras, como el lugar de residencia, se mantienen patrones relativamente similares.

Características sociodemográficas escolares

A continuación, se presenta los aspectos académicos y relacionales de los estudiantes. Los registros incluyen el grado cursado (EGB), la percepción del rendimiento académico, la calidad de la relación con docentes y compañeros y la frecuencia de dificultades con pares.

Tabla 7. Análisis sociodemográfico

	Fiscal	Particular
Grado <i>n</i> (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
8vo EGB	27 (27.84)	17 (25.37)
9no EGB	29 (29.90)	35 (52.24)
10mo EGB	41 (42.27)	15 (22.39)
Rendimiento académico <i>n</i> (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Sobresaliente	9 (9.28)	5 (7.46)
Muy buena	22 (22.68)	10 (14.93)
Buena	38 (39.18)	28 (41.79)
Regular	27 (27.84)	21 (31.34)
Bajo	1 (1.03)	3 (4.48)
Relación con maestros <i>n</i> (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Muy buena	24 (24.74)	11 (16.42)
Buena	51 (52.58)	33 (49.25)
Regular	21 (21.65)	23 (34.33)
Mala	1 (1.03)	0 (0.00)
Muy mala	0 (0.00)	0 (0.00)
Relación con compañeros <i>n</i> (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Muy buena	26 (26.80)	20 (29.85)
Buena	50 (51.55)	27 (40.30)
Regular	18 (18.56)	19 (28.36)
Mala	2 (2.06)	1 (1.49)
Muy mala	1 (1.03)	0 (0.00)
Dificultades con compañeros <i>n</i> (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Siempre	2 (2.06)	1 (1.49)
Casi siempre	5 (5.16)	5 (7.46)
A veces	70 (72.17)	45 (67.16)
Nunca	20 (20.62)	16 (23.88)

Nota: 164 participantes.

En cuanto al grado que cursan los estudiantes, se observan distribuciones diferentes entre las dos instituciones. En la institución fiscal predomina 10.^o EGB (n=41 estudiantes, 42.27%), seguido por 9.^o EGB (n=29; 29.90%) y 8.^o EGB (n=27; 27.84%).

Por el contrario, en la institución particular la mayor proporción se concentra en 9.^o EGB (n=35; 52.24%), seguida por 10.^o (n=15; 22.39%) y 8.^o (n=17; 25.37%). Esto sugiere que la particular tiene una cuota notablemente mayor de estudiantes en 9.^o grado, mientras que en la fiscal la composición se inclina hacia grados superiores, especialmente 10.^o.

Respecto al rendimiento académico autoreferido, en ambas instituciones la categoría más frecuente es “Buena” (Fiscal: n= 38 estudiantes, n= 39.18%; Particular: n= 28, 41.79%).

Para el caso de la unidad educativa la fiscal destaca una proporción relativamente alta de estudiantes que consideran su rendimiento “Muy buena” (n=22; 22.68%), superior a la de la particular (n=10; 14.93%). Las calificaciones en los extremos son poco frecuentes: “Sobresaliente” alcanza 9 (n=9.28%) en la fiscal y 5 (n=7.46%) en la particular, mientras que la categoría “Bajo” es marginal en ambos contextos (Fiscal: n=1; 1.03%; Particular: n=3; 4.48%).

En conjunto, la percepción del rendimiento es mayoritariamente positiva en las dos muestras, aunque la fiscal presenta una mayor proporción en la categoría intermedia alta (“Muy buena”) y la particular concentra ligeramente más casos en “Buena”.

La relación con los docentes muestra en ambos centros una valoración mayoritariamente favorable. En la institución fiscal, la mayoría sitúa esta relación en “Buena” (n=51; 52.58%) y una proporción importante la evalúa como “Muy buena” (n=24; 24.74%). En la particular también predomina la categoría “Buena” (n=33; 49.25%), pero presenta una mayor proporción en “Regular” (n=23; 34.33%) en comparación con la fiscal (n=21; 21.65%), lo que indica una percepción más ambivalente o menos positiva entre los estudiantes de la particular. La categoría “Mala” aparece prácticamente ausente, con solo un caso en la fiscal.

La relación con los compañeros igualmente se percibe en su mayoría como positiva. En la fiscal el 51.55% clasifica la relación con pares como “Buena” (n=50 estudiantes) y el 26.80% como “Muy buena” (n=26 estudiantes). En la particular, aunque la proporción que reporta “Muy buena” es levemente mayor (n=20; 29.85%), la categoría “Buena” baja a n=27 (40.30%) y la proporción “Regular” aumenta (n=19; 28.36%). Las valoraciones negativas (“Mala” o “Muy mala”) son excepcionales en ambas muestras. En síntesis, los estudiantes fiscales tienden a situar su relación con pares más en la categoría “Buena”, mientras que en la

particular se observa una distribución más repartida entre “Muy buena”, “Buena” y “Regular”.

Las dificultades con los compañeros aparecen como un fenómeno frecuente pero no mayoritario: la categoría predominante en ambas instituciones es “A veces” (Fiscal: 70; 72.17%; Particular: 45; 67.16%), lo que indica que la mayoría de estudiantes experimenta conflictos ocasionales con sus pares. Los reportes de “Nunca” son la segunda categoría más frecuente (Fiscal: 20; 20.62%; Particular: 16; 23.88%), mientras que las manifestaciones persistentes de conflicto — “Siempre” o “Casi siempre”— son poco comunes (suma en fiscal 7.22%; en particular 8.95%). Esto sugiere que, aunque las fricciones existen, rara vez son constantes para la mayoría de jóvenes.

En conjunto, los datos muestran que tanto en la institución fiscal como en la particular predominan percepciones positivas sobre rendimiento y relaciones sociales, con matices: la fiscal concentra más estudiantes en grados superiores y presenta una mayor proporción que valora su rendimiento como “Muy buena” y una relación con docentes más favorable; la particular, por su parte, concentra más alumnado en 9.º grado y exhibe una mayor propensión a valoraciones “Regulares” en la relación con docentes y en parte en la relación con compañeros.

Procedimiento

El procedimiento de la investigación se desarrollará en varias etapas cuidadosamente planificadas para garantizar la rigurosidad metodológica y la ética en el trabajo con población escolar. En primer lugar, se solicitará la autorización formal de las autoridades de la institución fiscal y de la institución particular de la ciudad de Ambato, a fin de obtener el permiso para ingresar a los establecimientos y aplicar los instrumentos.

Una vez concedidos los permisos, se socializará con los docentes y directivos el propósito del estudio y el proceso de recolección de datos. Posteriormente, se procederá a explicar a los estudiantes los objetivos de la investigación, asegurando

la confidencialidad y anonimato de sus respuestas, y se solicitará su asentimiento informado, así como el consentimiento informado de los representantes legales cuando corresponda.

La aplicación de la ficha sociodemográfica, y la aplicación del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ) y, del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ), se realizará de forma colectiva en las aulas, bajo la supervisión del investigador y de un docente responsable, procurando un ambiente de tranquilidad y privacidad.

Los instrumentos serán administrados en formato físico. Finalizada la fase de aplicación, los cuestionarios serán revisados, codificados y sistematizados en una base de datos preparada para el análisis estadístico. Todo el proceso se ejecutará siguiendo principios éticos de respeto, no maleficencia y confidencialidad de la información.

Análisis de datos

En primera instancia, se realizará un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, así como de las puntuaciones de victimización y agresión obtenidas mediante el EBIPQ, calculando frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar.

Este análisis permitirá identificar los patrones generales de *bullying* presentes en ambos tipos de instituciones. Posteriormente, se efectuará un análisis comparativo entre la institución fiscal y la particular, utilizando pruebas estadísticas adecuadas para determinar la existencia de diferencias significativas entre los grupos.

Todos los análisis se llevarán a cabo mediante un software estadístico especializado, como SPSS, garantizando precisión en el procesamiento de la información. Los resultados serán interpretados considerando los criterios de clasificación propuestos por Del Rey et al. (2015), lo que permitirá identificar a los

participantes categorizados como víctimas o agresores y comprender las dinámicas diferenciales de *bullying* entre ambos contextos educativos.

CAPITULO III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis descriptivo dimensiones: EBIPQ (*bullying*) y ECIPQ (*cyberbullying*)

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de las cuatro dimensiones evaluadas con EBIPQ (*bullying*) y ECIPQ (*cyberbullying*) en las dos instituciones evaluadas. El análisis incluye las medidas de tendencia central y dispersión, la forma de la distribución (asimetría y curtosis) y el resultado del contraste señalado en la tabla 8.

Tabla 8. Análisis de Dimensiones EBIPQ

Dimensiones	Institución Fiscal n = 97						Institución Particular n = 67						Contraste (t) p
	Min	Máx	M	De	g1	g2	Min	Máx	M	De	g1	g2	
Victimización <i>Bullying</i>	0	18	5.3 2	4.3 7	0.8 4	0.1 6	0	23	5.3 0	5.0 3	1.6 2	2.18	0.98
Agresión <i>Bullying</i>	0	14	1.9 8	2.6 7	0.2 5	6.5 8	0	24	1.8 2	3.3 3	4.8 4	30.0 9	0.74
Victimización <i>Cyberbullying</i>	0	19	2.4 6	3.6 0	2.1 2	5.2 2	0	30	3.0 5	4.4 4	3.8 2	20.3 1	0.36
Agresión <i>Cyberbullying</i>	0	5	0.6 8	1.2 5	1.6 1	1.9 5	0	6	0.9 4	1.3 6	1.6 1	2.30	0.21

Fuente: elaboración propia

Los puntajes medios observados indican que, en términos absolutos, la presencia reportada de conductas vinculadas con *bullying* y *cyberbullying* es relativamente baja en ambas instituciones. Para victimización por *bullying* (EBIPQ, rango posible 0–28), los promedios son prácticamente equivalentes entre la institución fiscal (M = 5.32, DE = 4.37) y la particular (M = 5.30, DE = 5.03), lo que representa aproximadamente el 19% del puntaje máximo.

La amplitud de la distribución muestra que, aunque la mayoría se sitúa en niveles bajos - moderados, existen casos individuales con puntuaciones altas. La asimetría positiva (g1 = 0.84 fiscal; g1 = 1.62 particular) y la curtosis (g2 = -0.16 fiscal; g2 = 2.18 particular) señalan una cola derecha, es decir, más observaciones con puntajes bajos y unos pocos casos con puntajes elevados, siendo la distribución de

la institución particular más sesgada y con mayor concentración de valores extremos. El contraste entre instituciones no alcanzó significación ($p = .98$), por lo que no se observa diferencia estadísticamente relevante en victimización escolar según la muestra.

En relación con la dimensión de agresión en *bullying*, los promedios son también bajos: fiscal con una media de 1.98 y una desviación estándar de 2.67; Por otro lado, la institución particular indicó una puntuación promedio de 1.82 y una desviación estándar 3.33, equivalentes a cerca del 6–7% del máximo posible.

Los rangos muestran algunos valores extremos en la particular, lo que sugiere la presencia de pocos participantes con conductas agresivas mucho mayores que la media. Las medidas de asimetría y curtosis indican distribuciones altamente no normales, en especial en la institución particular ($g1 = 4.84$; $g2 = 30.09$), lo que refleja una gran cola derecha y picos extremos posible efecto de pocos casos con puntuaciones muy altas. Dadas estas características, la varianza es mayor en la particular y el contraste reportado en la tabla no resultó significativo ($p = .74$), de modo que no se aprecian diferencias estadísticas robustas entre instituciones en agresión escolar según estos datos.

Respecto a la dimensión de victimización por *cyberbullying*, los promedios vuelven a ser bajos y ligeramente superiores en la institución particular. Por un lado, la institución fiscal presentó una media de 2.46 y una desviación estándar de 3.60; Mientras que, la institución particular presentó una media de puntuación de 3.05 y una desviación estándar de 4.44, lo que corresponde aproximadamente al 5.6% y 6.9% del máximo respectivamente. Ambas dimensiones presentan asimetría positiva ($g1 = 2.12$ fiscal; $g1 = 3.82$ particular) y curtosis elevada ($g2 = 5.22$ fiscal; $g2 = 20.31$ particular), lo que confirma una distribución con mayoría de ceros o puntajes bajos y unos pocos casos con puntuaciones elevadas en la particular. El contraste entre instituciones no fue significativo ($p = .36$), por lo tanto, las diferencias observadas en las medias de cibervictimización no son estadísticamente concluyentes.

Finalmente, la dimensión de ciberagresión demostró medias muy bajas en ambos grupos. Por un lado, la institución fiscal presentó una media de 0.68, y una desviación estándar de 1.25; Por otro lado, la institución particular presentó una media de puntuaciones de 0.94, y una desviación estándar de 1.36 puntos, lo que representa alrededor del 1.5–2.1% del puntaje máximo. Los valores de asimetría ($g_1 \approx 1.61$ en ambos) y curtosis moderada ($g_2 \approx 1.95–2.30$) vuelven a indicar predominio de puntuaciones próximas a cero con algunos casos por encima de la media.

El contraste tampoco alcanzó significación ($p = .21$), por lo que no se evidencian diferencias estadísticamente relevantes entre las instituciones en ciberagresión.

3.2. Análisis descriptivo: Evaluación de Acoso Escolar

La presente sección tiene como propósito exponer los resultados del análisis descriptivo comparativo sobre la clasificación de los estudiantes en relación con el acoso escolar en una institución fiscal y una institución particular. A partir de la identificación de los roles de: **Agresor**, **Agresor-Víctima**, **Víctima**, **No involucrado** y **Ausente**, se presentan las frecuencias absolutas y los porcentajes correspondientes a cada categoría, con el fin de describir y contrastar la distribución de estos roles en ambos contextos educativos.

Tabla 9. Análisis descriptivo: Evaluación de acoso escolar

Interpretación	Institución Fiscal	Institución Particular
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Agresor	4 (4.13%)	1 (1.49%)
Bully-Víctima	10 (10.31%)	4 (5.97%)
No involucrado	53 (54.64%)	41 (61.19%)
Víctima	30 (30.93%)	21 (31.34%)
Ausente	0	0
Total (N)	97	67

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los roles asociados al acoso escolar, la institución fiscal muestra una mayor presencia de estudiantes clasificados como agresores 4.13%, mientras que los estudiantes agresores en la institución particular representan un 1.49%; de la muestra.

En cuanto al perfil de agresor–víctima, la institución fiscal presentó que un 10.31% de sus participantes representan este perfil sobre su rol en el marco del acoso escolar, mientras que alrededor de 5.97% de los participantes de la institución particular se clasificaron sobre este perfil. Estas diferencias indican que, en la muestra, el comportamiento activo de agresión y los roles mixtos agresor–víctima son más frecuentes en el contexto fiscal. Sin embargo, cabe recordar que los conteos absolutos para la categoría “agresor” son bajos, por lo que las diferencias porcentuales deben interpretarse a mayor profundidad.

Por su parte, la proporción de estudiantes no involucrados como actores de *bullying* o *cyberbullying* es mayor en la institución particular en un 61.19% de las muestras, mientras que, en la institución fiscal, se presenta en alrededor del 54.64% de los participantes, lo que sugiere que en tanto la muestra de la institución particular como en la institución fiscal, existe una fracción significativa de alumnos que no reportan participación en dinámicas de acoso.

No obstante, a pesar de lo anterior, la clasificación de victimización sobre un porcentaje de participantes es prácticamente equivalente entre ambas instituciones: 30.93% en la fiscal y 31.34% en la particular, indicando que aproximadamente un tercio del estudiantado en ambos contextos se reconoce o es identificado como víctima hallazgo que pone de manifiesto la relevancia del problema en ambos tipos de institución.

En términos generales, el patrón comparativo muestra una mayor incidencia relativa de roles activos (agresor y agresor–víctima) en la institución fiscal y una mayor proporción de no involucrados en la institución particular, mientras que la magnitud de la victimización es similar en ambos entornos.

CONCLUSIONES

- La revisión sobre la literatura concluye que el acoso escolar se explica por la confluencia de factores en tres niveles: micro (rasgos individuales), meso (normas de grupo y rol de espectadores) y macro (condiciones institucionales y culturales) y se manifiesta en modalidades presencial (física, verbal, social) y virtual (ciberacoso). La evidencia recogida en Ambato concuerda con hallazgos internacionales y latinoamericanos que muestran que el bullying ocurre tanto en centros públicos como privados, con variaciones de perfil más que de presencia absoluta. En suma, la teoría multinivel es adecuada para interpretar por qué aparecen víctimas en ambos tipos de centro y por qué pocos estudiantes concentran roles o conductas de acoso escolar cuando las normas del grupo o la inacción institucional permiten la perpetuación de la conducta.
- La evaluación de la prevalencia del *bullying* entre pares mostró que, en términos generales, las medias de victimización escolar son prácticamente equivalentes entre la institución fiscal con una media de 5.32, y desviación estándar 4.37 y la institución particular 5.30 y una desviación estándar de 5.03, lo que representa aproximadamente el 19% del puntaje máximo en la escala de victimización. Por otro lado, la agresión presencial también presenta medias bajas de 1.98, y una desviación estándar de 2.67; mientras que la unidad educativa particular indicó una media de 1.82, y una desviación estándar de 3.33; En cuanto a la dimensión de victimización por *cyberbullying* es ligeramente mayor en la unidad educativa particular con una media de 2.46, y desviación estándar de 3.60, mientras que la institución fiscal presentó una media de puntuación de 3.05, y desviación estándar de 4.44; Por último, la *ciberagresión* alcanza medias muy bajas en ambos grupos (Fiscal M = 0.68, DE = 1.25; Particular M = 0.94, DE = 1.36). En la clasificación por roles, cerca del 31% de los estudiantes se sitúa como víctima en ambas instituciones, mientras que la proporción de no involucrados es mayor en la particular (61.19%) que en la fiscal (54.64%), y los roles activos (agresor y agresor-víctima) son relativamente más

frecuentes en la institución fiscal en un 4.13% de los participantes, y un 1.49% en los participantes de la institución particular%). En síntesis, aunque las frecuencias promedio de conductas son bajas, la proporción de estudiantes clasificados como víctimas evidencia la relevancia del problema y la presencia de casos puntuales con puntuaciones elevadas.

- El análisis comparado indica que el *bullying* y el *cyberbullying* están presentes en ambos tipos de institución, sin diferencias estadísticamente significativas en las medias de las dimensiones evaluadas. Aunque las puntuaciones medias de victimización y agresión son bajas en términos absolutos, aproximadamente un tercio del alumnado fue clasificado como víctima en ambas instituciones: Fiscal 30.93% de los participantes de la institución fiscal y 31.34% en la institución particular, lo que muestra la relevancia del problema en ambos contextos. Por tanto, el fenómeno no parece ser exclusivo de un tipo de institución, sino que se manifiesta en ambas con similitudes en magnitud general, si bien hay diferencias en distribución y en la presencia de casos extremos.
- El análisis estadístico descriptivo y comparativo, los contrastes entre instituciones no mostraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las cuatro dimensiones evaluadas $p = .98, .74, .36$ y $.21$ para victimización presencial, agresión presencial, cibervictimización y ciberagresión, respectivamente, por lo que no es posible afirmar que un tipo de institución presente niveles promedio superiores de acoso. Las distribuciones de las variables son positivamente sesgadas y presentan curtosis elevada en varios casos con mayor dispersión y valores extremos particularmente en la institución particular, lo que indica predominio de puntuaciones bajas y la existencia de pocos casos extremos que elevan la asimetría.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda incrementar el número de participantes y procurar tamaños similares entre instituciones, a fin de aumentar la potencia estadística y mejorar la detección de diferencias entre grupos.
- Se sugiere desarrollar estudios de seguimiento que permitan analizar la evolución del *bullying* y el *cyberbullying* en el tiempo.
- Se recomienda validar más reactivos psicológicos que evalúen el *bullying* y *cyberbullying* en el contexto ecuatoriano.
- Se sugiere incluir escuelas bilingües biculturales para próximos estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Salinas, M. (2025). Narrativas en torno al acoso escolar: Un enfoque multidisciplinar. *Revista Pensadero: Conocimiento Docente*, 3, 127-143. <https://revistapensadero.org/index.php/portada/article/view/31>
- Alban, G., Arguello, A., y Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación acción). *Recimundo*, 4(3), 163173. <http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Alonso, J., Roales, E., y Varela, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 337-351. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>
- Ávila, H., González, M., & Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿ métodos o técnicas de indagación empírica?. *Didáctica y Educación* ISSN 22242643, 11(3), 6279. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/992>
- Ávila, H., González, M., & Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿ métodos o técnicas de indagación empírica?. *Didáctica y Educación* ISSN 2224-2643, 11(3), 62-79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/992>
- Avilés, J. (2002). La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria: validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia (Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=135854>

- Avilés, J., y Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)–Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 21(1), 27-41. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Badger, J. R., Nisar, A., Lee, N. W., & Romanova, K. (2025). Bullying or counter-connecting? Two inclusive definitions for schools. *Support for Learning*. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.70006>
- Barreto, S., Alba, J., y Flores, C. (2018). El bullying en el contexto educativo. *Sociedad & Tecnología*, 1(1), 28-37. <https://doi.org/10.51247/st.v1i1.82>
- Berger, C., y Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 59-83.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M., Hasan, M., de Vries, T. D., Baxter, J., & Mamun, A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*. 10, 272-274. <https://url-shortener.me/7716>
- Bustán, Y. (2024). Acoso escolar en Ecuador. <https://www.revistazonalibre.ec/2024/04/28/acoso-escolar-en-ecuador/>
- Cabra, L., Cuervo, N., Gualdron, K., y Loaiza, M. (2019). Enfoque cognitivo conductual: principales factores que inciden en la conducta disfuncional de bullying desde un estudio de caso. <http://hdl.handle.net/10823/1528>

- Castillo, R. (2025). Violencia económica, conceptualizaciones transversales en la familia y la realidad social. *Análisis Jurídico-Político*, 7(13), 139-165. <https://doi.org/10.22490/26655489.8458>
- Collell i Carat, J. y Escudé, C. (2006). El Acoso Escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6. <https://hdl.handle.net/11441/132524>
- Contreras, S. (2020). Estudio Comparativo del Acoso Escolar entre Estudiantes del Tercero de Secundaria de una Institución Educativa Pública y Privada de Ayacucho-2019. <http://hdl.handle.net/20.500.11936/162>
- Cossio, M., y Ortiz, V. (2022). Las consecuencias psicológicas que se pueden adquirir por sufrir el bullying en adolescentes en Colombia desde una perspectiva cognitivo conductual (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/b038e063-aaec-4bdc-84c1-f7fb1d554e96/content>
- Cuesta, E., Moreta, R., Lascano, G., Pino, M., & Moreno, E. (2025). Propiedades psicométricas del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) en una muestra de adolescentes del Ecuador. *Suma Psicológica*, 32(1), 5464. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2025.v32.n1.6>
- Cuesta, E., Moreta, R., Lascano, G., Pino, M., & Moreno, E. (2025). Propiedades psicométricas del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) en una muestra de adolescentes del Ecuador. *Suma Psicológica*, 32(1), 54-64. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2025.v32.n1.6>

De la Lama, P., De la Lama, M. A., & De la Lama, A. (2022). Los instrumentos de la investigación científica. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 189-202. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570969250014/570969250014.pdf>

De la Lama, P., De la Lama, M. A., & De la Lama, A. (2022). Los instrumentos de la investigación científica. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 189-202. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570969250014/570969250014.pdf>

Díaz, M. (2025). Personalidad y acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Villa María Del Triunfo. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/3754>

Domínguez, V. (2023). El acoso escolar: Una revisión bibliográfica. *Intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (16), 11-32. https://ipseds.ulpgc.es/IPSE-ds_Vol_16_2023/IPSE-ds_16_1.pdf

Fernández, A., y Vela, L. (2021). Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación: una breve revisión. <http://hdl.handle.net/10045/119978>

Flores, C., y Lazo, N. (2025). Rasgos de personalidad y bullying en estudiantes del tercero al quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima-2024. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/9385>

Flores, C., Zevallos, C., y Melgar, S. (2023). Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1319-1334. <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642023000301319>

Garaigordobil, M., Martínez, V., Páez, D., y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc>

- Guerra, D. A. R. (2023). Bullying y violencia escolar como atentados al derecho a la educación y hechos generadores de responsabilidad civil. *Revista chilena de derecho privado*, (41), 91-138. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-80722023000200091&script=sci_arttext&tlng=en
- Hamodi, C., y Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿ qué se puede hacer en educación infantil?. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502018000100029&script=sci_arttext
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista cubana de medicina general integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421252021000300002&script=sci_arttext
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista cubana de medicina general integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252021000300002&script=sci_arttext
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. https://www.academia.edu/download/64312353/Investigacion_Rutas_cualitativa_y_cuantitativa.pdf
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. https://www.academia.edu/download/64312353/Investigacion_Rutas_cualitativa_y_cuantitativa.pdf

- Hernández, R., y Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, 1(1). https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/873/841
- Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence Tech*, 4(IV), 59-68. https://www.researchgate.net/profile/Ledys-Jimenez/publication/352750927_IMPACTO_DE_LA_INVESTIGACION_CUANTITATIVA_EN_LA_ACTUALIDAD/links/60d66a7b299bf1ea9ebe5113/IMPACTO-DE-LA-INVESTIGACION-CUANTITATIVA-EN-LA-ACTUALIDAD.pdf
- Largo, F., Bacungan, C., Alegado, J., Borja, J., Mayol, N., Bechayda, S., Bautista, C., Herrin, A. (2019). Reducing the incidence of bullying and improving elementary school performance: Enhancing effectiveness of school programs. Longitudinal Cohort Study on the Filipino Child. UNFPA-OPS Policy Notes Series_No. 2. USC-Office of Population Studies Foundation, Inc. <https://opsusc.org/pdf/UNFPA-OPS%20Policy%20Note%20Series%20%20Bullying.pdf>
- Larrain, E., y Garaigordobil, M. (2020). El bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742020000300004&script=sci_arttext&tIng=pt
- Lavín, J. (2025). *Bullying como sufrimiento social. Un bricolaje etnográfico* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=386356>
- Lobato, L. (2023). Estudio de la evolución del (cyber) bullying en tiempos de pandemia por COVID-19. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://ortoai.theke.io/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/3357>

- Lorenzo, P. (2020). Bullying: análisis comparativo de un centro educativo concertado y un centro educativo público. *Intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (13), 61-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696016>
- Lugones, M., y Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 33(1), 154-162. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s0864-21252017000100014&script=sci_arttext
- Mena, A., y Arteché, A. (2014). Bullying en Guatemala y Brasil: Una problemática en contextos diferentes. *Interamerican Journal of Psychology*. https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20938/2/BULLYING_EN_GUATEMALA_Y_BRASIL_UNA_PROBLEMTICA_EN_CONTEXTOS_DIFERENTES.pdf
- Milan, O. (2025). Bullying en la edad adulta e implicaciones en la acción penal del poder ciudadano venezolano. *Momboy*, (23), 1-14. <https://doi.org/10.70219/mby-232025-375>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2025). Colombia registra más de 11.000 casos de acoso y agresión escolar, y refuerza su estrategia nacional. <https://shorturl.at/Q8Fui>
- Morales, J. A. (2023). Víctima, victimario y el tercero espectador: la tríada que conforma el espiral de la violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 5(8), 191-217. <http://dx.doi.org/10.38186/difcie.58.10>
- Moretti, C., y Herkovits, D. (2024). El cyberbullying bajo su prisma teórico: una revisión integradora. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 34, e34075. <https://www.scielo.br/j/csp/a/5tqGgm7fGVs8xDsKqmW9v7r/?lang=es>

- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2, 1-23.
- Olweus, D. (2007). Acoso escolar: hechos y medidas de intervención. Bergen: Publicaciones del Research Centre for Health Promotion. https://www.academia.edu/download/38159104/acoso_escolar__hechos_y_medidas_para_su_preencion.pdf
- Pino, M., Moreta, R., Moreta, M., y Cuesta, E. (2025). Víctimas de Bullying y Cyberbullying y Dificultades de Regulación Emocional en adolescentes del Ecuador. Análisis de regresión estructural. Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology, 55(2). <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/49465>
- Polini, S. (2023). Bullying y Psicoanálisis. Una lectura psicoanalítica del bullying y su relación con la inhibición, síntoma y angustia. <https://rida.fhaycs-uader.edu.ar/handle/123456789/128>
- Resett, S., Caino, P. G., López, J. I., & Grabner, C. Y. L. (2025). Actitudes y conocimientos sobre el bullying en docentes de América Latina. Revista Costarricense de Psicología, 44(1), 1-20. <https://doi.org/10.22544/rcps.v44i01.04>
- Resset, S. (2019). Victimización y agresión en adolescentes de escuelas públicas y privadas de cuatro ciudades de la Argentina. Enfoques, 31(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/259/25961484005/html/>
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. School Psychology International, 25(3), 287-300. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034304046902>

- Rujas, J. (2020). Las contradicciones de la compensación: apropiaciones del programa de educación compensatoria en ESO. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (147), 107-120. <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/521>
- Sansait, M., Aguilin, F., y Retiracion, P. (2023). Does the type of school matter in preventing bullying? Knowledge, experience, and readiness to face bullying by students enrolled in public and private schools in the Philippines. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100530. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100530>
- UNESCO. (2024). Violencia y acoso escolar: la UNESCO reclama una mejor protección de los estudiantes. <https://unes.co/icwwgv>
- Unicef. (2019). Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador: Violencia entre pares en el sistema educativo. <https://www.unicef.org/ecuador/informes/una-mirada-en-profundidad-al-acoso-escolar-en-el-ecuador>
- Villacís, P., Saltos, L., Ponce, Y., Naranjo, A., y García, M. (2019). Estudio comparativo del nivel de acoso escolar en estudiantes de una institución pública y privada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8644917>
- World Health Organization. (2020) Youth violence. Available from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence#:~:text=Physical%20fighting%20and%20bullying%20are,girls%20were%20exposed%20to%20bullying>
- World Vision Perú. (2024). El bullying y su impacto duradero en la niñez. <https://shorturl.at/Zmj2o>

Zaragoza Alvarado, G. (2025). La incidencia del Bullying y ciberbullying en el abandono escolar de los estudiantes de Instituciones de Educación Superior. *Sapiens in Higher Education*, 2(7), 1-18. <https://doi.org/10.71068/g6w3vj18>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor/a representante

Reciba un cordial saludo, con el propósito de realizar el estudio titulado: **“Bullying: Estudio Comparado entre una institución fiscal y una particular de la ciudad de Ambato”**, a cargo de la Srta. Emily Fernanda Flores Jordán, estudiante de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato. Se le solicita muy comedidamente, autorice la participación de su representado en el presente estudio, el cual, tiene fines únicamente de carácter investigativo. Por lo tanto, la información que se recoja será anónima y de estricta confidencialidad. Su aporte será muy significativo y contribuirá al planteamiento de futuras propuestas de intervención.

Si usted acepta la participación de su hijo/hija marque con una X en el casillero correspondiente.

Si estoy de acuerdo No estoy de acuerdo.....

.....
Firma

Anexo 2. Asentimiento**ASENTIMIENTO**

Estimado/a estudiante. -

Reciba un cordial saludo, con el propósito de realizar un estudio sobre la ***“Bullying: Estudio Comparado entre una institución fiscal y una particular de la ciudad de Ambato”***, a cargo de la señorita Emily Fernanda Flores Jordán, se solicita muy comedidamente su participación en el presente estudio, contestando las preguntas que se encuentran a continuación. La información será anónima y estricta confidencialidad. Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas simplemente es su forma natural de sentir pensar o actuar.

Si usted está de acuerdo, marque con una X en el casillero correspondiente.

Si estoy de acuerdo

Anexo 3. Ficha sociodemográfica

Ficha Sociodemográfica

Lee detenidamente cada una de las indicaciones y marque con una X en la respuesta que corresponda.

- **DATOS PERSONALES**

1. **Edad:** _____
2. **Sexo:** Hombre _____ Mujer _____
3. **Sector de domicilio:** Urbano _____ Rural _____

- **DATOS DEL GRUPO FAMILIAR**

4. **¿Con quién vives actualmente?**

Solo madre _____
 Solo padre _____
 Padre y madre _____
 Padre, madre y hermanos _____
 Padres (ambos o solo uno), hermanos y abuelos _____
 Padres (ambos o solo uno), hermanos, abuelos y/u otros familiares _____

5. **¿Cómo calificarías la situación económica de tu familia?**

Mala _____ Regular _____ Buena _____ Muy Buena _____

- **DATOS ACADÉMICOS Y SOCIALES**

6. **¿En qué grado estudias?**

8vo EGB _____ 9no EGB _____ 10mo EGB _____

7. **¿Cómo consideras tu rendimiento académico?**

Sobresaliente _____ Muy buena _____ Buena _____ Regular _____ Bajo _____

8. **¿Cómo calificas la relación con tus maestros?**

Muy Buena _____ Buena _____ Regular _____ Mala _____ Muy mala _____

9. **¿Cómo estimas que es la relación con tus compañeros de clase:**

Muy Buena _____ Buena _____ Regular _____ Mala _____ Muy mala _____

10. **¿Has tenido dificultades con tus compañeros de clase?**

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

Anexo 4. Cuestionario

BULLYING

EN ESTE APARTADO TE PREGUNTAMOS SOBRE TUS POSIBLES EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON BULLYING EN TU ENTORNO (CENTRO ESCOLAR, AMIGOS, CONOCIDOS), COMO VICTIMA Y/O AGRESOR. TUS RESPUESTAS SERÁN CONFIDENCIALES.

¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses? (por favor, haz una cruz en la casilla de la respuesta más apropiada para ti)

	No	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alguien me ha insultado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alguien <u>le</u> ha dicho a otras personas palabras malsonantes sobre mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguien me ha amenazado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguien me ha robado o roto mis cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. He sido excluido o ignorado por otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Alguien ha difundido rumores sobre mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. He amenazado a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. He robado o estropeado algo de alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. He excluido o ignorado a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. He difundido rumores sobre alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Versión Española del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ)

Anexo 5. Cuestionario

CYBERBULLYING

EN ESTE APARTADO TE PREGUNTAMOS SOBRE TUS POSIBLES EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON CYBERBULLYING EN TU ENTORNO (CENTRO ESCOLAR, AMIGOS, CONOCIDOS), COMO VICTIMA Y/O AGRESOR. TUS RESPUESTAS SERÁN CONFIDENCIALES.

¿Has vivido alguna de las siguientes situaciones en Internet o con el teléfono móvil en los últimos dos meses? (Por favor, señala para cada ítem la respuesta que mejor te venga)

	No	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mí usando internet o SMS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o SMS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal. (ejemplo: A través de email o red social)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí (a través de mensajería instantánea o cuentas en las redes sociales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí. (Facebook o MSN)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o por SMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal. (email o red social)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella. (mensajería instantánea o cuenta en red social)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona. (Facebook o MSN)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. He colgado información personal de alguien en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. He difundido rumores sobre alguien en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Versión Española del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ)