

FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-ECOLÓGICA EN ESTUDIANTES PERUANOS DE SECUNDARIA

Rafael Miranda Ayala

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/671136>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

TÍTULO

“Factores protectores y de riesgo de la violencia escolar desde una perspectiva socio-ecológica en estudiantes peruanos de secundaria”

Autor

Rafael Miranda Ayala

Año

2019



TESIS DOCTORAL

TÍTULO

“Factores protectores y de riesgo de la violencia escolar desde una perspectiva socio-ecológica en estudiantes peruanos de secundaria”

Autor

Rafael Miranda Ayala

Año

2019

PROGRAMA DE DOCTORADO

Dirigida per: Ferrán Casas Aznar

Tutor: Xavier Oriol Granado

Memoria presentada para optar al título de doctor por la Universidad de Girona

Resumen

La violencia escolar se ha convertido en una pandemia que afecta cada día a millones de niños y adolescentes a nivel mundial. Los efectos de estar expuesto a situaciones de violencia en la escuela conllevan, en primer lugar, a que no se desarrollen sus capacidades cognitivas así como experimentar menores niveles de bienestar y afecta su salud mental. El presente trabajo de investigación explora aquellos factores de riesgo y protectores vinculados a la violencia escolar en una muestra de más de 5,000 estudiantes de nivel secundaria en instituciones públicas de Perú.

Los resultados de ambos estudios, que conforman la presente tesis, muestran que el entorno, siguiendo el modelo socio ecológico, es un factor relevante para disminuir la prevalencia de la violencia escolar y sus efectos en los estudiantes. Así, en el primer estudio se observa que, a nivel de escuela, el clima escolar es un factor relevante para reducir o promover situaciones de violencia en la escuela. Por otro lado, el segundo estudio demuestra que el apoyo percibido por parte de los estudiantes de los adultos tanto en casa como escuela es un factor importante no solo para reducir la prevalencia de violencia escolar sino también para mitigar los efectos negativos entre dicha experiencia sobre la satisfacción con la vida.

Resum

La violència escolar s'ha convertit en una pandèmia que afecta cada dia a milions de nens i adolescents a nivell mundial. Els efectes d'estar exposat a situacions de violència a l'escola comporten, en primer lloc, al fet que no es desenvolupin les seves capacitats cognitives així com experimentar menors nivells de benestar i afecta la seva salut mental. El present treball de recerca explora aquells factors de risc i protectors vinculats a la violència escolar en una mostra de més de 5,000 estudiants de nivell secundària en institucions públiques del Perú.

Els resultats d'ambdós estudis, que conformen la presenta tesi, mostren que l'entorn, seguint el model soci ecològic, és un factor rellevant per disminuir la prevalença de la violència escolar i els seus efectes en els estudiants. Així, en el primer estudi s'observa que, a nivell d'escola, el clima escolar és un factor rellevant per reduir o promoure situacions de violència a l'escola. D'altra banda, el segon estudi demostra que el suport percebut per part dels estudiants dels adults tant a casa com a escola és un factor important no només per reduir la prevalença de violència escolar sinó també per mitigar els efectes negatius entre aquesta experiència sobre la satisfacció amb la vida.

Abstract

School violence has become a pandemic that affects millions of children and adolescents worldwide every day. The effects of being exposed to situations of school violence lead, at first, to the failure to develop their cognitive abilities as well as to experience lower levels of well-being and affect their mental health. This thesis explores those risks and protective factors linked to school violence in a sample of more than 5,000 secondary level students in public institutions in Peru.

The results of both studies, which make up the thesis, show that the environment, following the socio-ecological model, is a relevant factor to reduce the prevalence of school violence and its effects on students. Thus, the first study shows that, at the school level, the school climate is a relevant factor in reducing or promoting situations of violence in the school. On the other hand, the second study shows that the adult's support received by students both at home and at school is an important factor not only to reduce the prevalence

of school violence but also to mitigate the negative effects between such experience over life satisfaction.

Dedicatoria

A mi familia y, en especial, a mi hija Valentina.

Publicaciones, abreviaturas, Figuras y Tablas

I. Lista de Publicaciones

- Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect?
- Risk and protective factors at school: reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence.

II. Lista de Abreviaturas

- MINEDU: Ministerio de Educación del Perú
- EA: Escuela Amiga
- OMS: Organización Mundial de la Salud
- CUBE: Cuestionario Único de Bienestar Escolar
- SiseVe: Sistema Especializado en Violencia Escolar

III. Figuras

- Figura 1: Dimensiones y escalas del instrumento CUBE

IV. Tablas

- Tabla 1: Fuente de las escalas del instrumento CUBE

Índice

1. Descripción de los artículos	8
2. Carta de cesión de artículos	9
3. Carta de renuncia a utilizar los trabajos publicados en la tesis doctoral	12
4. Introducción	13
4.1. La violencia como fenómeno estructural	13
4.2. Violencia escolar y bullying	14
4.3. El modelo socio-ecológico de la violencia escolar	17
4.4. Efectos del bullying en los estudiantes	19
4.5 Violencia escolar y satisfacción con la vida	20
5. Objetivos de la tesis.	21
6. Metodología	21
6.1 Participantes	21
6.2 Muestra	22
6.3 Instrumento	22
6.4 Análisis de datos	24
7. Estudio 1	25
8. Estudio 2	34
9. Discusión	41
11. Bibliografía	45

1. Descripción de los artículos

Las referencias de ambos artículos que constituyen el núcleo de la tesis y los indicios de calidad de los mismos se detallan a continuación:

- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.07.001>

Sobre los autores de este artículo:

- Rafael Miranda: Departamento de Psicología, Universidad Continental, Huancayo, Perú.
- Xavier Oriol: Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile, Chile.
- Alberto Amutio: Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Donostia-San Sebastián, España.
- Harry Ortúzar: Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Santiago de Chile, Chile.

La revista *Psicodidáctica* es una revista española que publica trabajos científicos centrados en el tema de la psicología educativa y la didáctica de diferentes materias (lengua, literatura, matemáticas, ciencias sociales, ciencia experimental, expresión física, expresión musical y expresión plástica, etc.).

La revista cuenta con un factor de impacto de 2.075 (2017), y se encuentra indexada en Scopus y Web of Science.

- Miranda, R., Oriol, X., & Amutio, A. (2019). Risk and protective factors at school: reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence. *Scandinavian journal of psychology*. <https://doi.org/10.1111/sjop.12513>

Sobre los autores de este artículo:

- Rafael Miranda: Departamento de Psicología, Universidad Continental, Huancayo, Perú.
- Xavier Oriol: Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile, Chile.
- Alberto Amutio: Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Donostia-San Sebastián, España.

The Scandinavian Journal of Psychology es una revista académica revisada por expertos en psicología. Se publica en asociación con la Asociación Nórdica de Psicología y en nombre de las Asociaciones de Psicología Escandinava. La revista cuenta con un factor de impacto de 1.33 (2017), y se encuentra indexada en Scopus y Web of Science.

2. Carta de cesión de artículos



El Dr. Xavier Oriol Granado como coautor de los artículos siguientes:

- Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect? publicado en la revista Psicodidáctica en el 2019.
- Risk and protective factors at school: reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence publicada en la revista Scandinavian Journal of Psychology en el 2019

Acepto que el Sr. Rafael Miranda Ayala presente los artículos citados como autor principal y como parte de su tesis doctoral, y que dichos artículos no puedan, por consiguiente, formar parte de ninguna otra tesis doctoral.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento.

Firma

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Rafael Miranda Ayala", written over a horizontal line.

Girona, 23 de setiembre de 2019



El Dr. Alberto Amutio Kareaga como coautor de los artículos siguientes:

- Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect? publicado en la revista Psicodidáctica en el 2019.
- Risk and protective factors at school: reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence publicada en la revista Scandinavian Journal of Psychology en el 2019

Acepto que el Sr. Rafael Miranda Ayala presente los artículos citados como autor principal y como parte de su tesis doctoral, y que dichos artículos no puedan, por consiguiente, formar parte de ninguna otra tesis doctoral.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento.

Firma

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Amutio", written over a horizontal blue line.

Alberto Amutio Kareaga

Girona, 23 de setiembre de 2019



El Sr. Harry Ortúzar Flores como coautor del siguiente artículo:

- Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect? publicado en la revista Psicodidáctica en el 2019.

Acepto que el Sr. Rafael Miranda Ayala presente los artículos citados como autor principal y como parte de su tesis doctoral, y que dichos artículos no puedan, por consiguiente, formar parte de ninguna otra tesis doctoral.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento.

Firma

A handwritten signature in blue ink, consisting of several stylized, overlapping loops and a long horizontal stroke at the bottom.

Girona, 23 de setiembre de 2019

3. Carta de renuncia a utilizar los trabajos publicados en la tesis doctoral



El Sr. Harry Ortúzar Flores como coautor del siguiente artículo:

- Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect? publicado en la revista Psicodidáctica en el 2019.

Me comprometo no utilizar el presente artículo como parte de mi tesis doctoral en mi actual condición como doctorante del Doctorado de Psicología, Salud y Calidad de Vida en la Universidad de Girona

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento.

Firma

A handwritten signature in blue ink, consisting of several stylized, overlapping loops and lines, positioned above a horizontal dashed line.

Girona, 23 de setiembre de 2019

4. Introducción

La educación de calidad, libre de violencia y basada en el respeto, es un derecho de niños, niñas y adolescentes a nivel mundial. Solo garantizando este derecho se asegura un aprendizaje y desarrollo óptimo (UNESCO y UNICEF, 2008). En ese sentido, resulta fundamental que la escuela represente un espacio seguro y pacífico en el cual se propicie la formación integral del estudiante en habilidades ético-morales, emocionales y cognitivas (Román 7 Murillo, 2011; Villalba, 2016). Sin embargo, para muchos estudiantes, la escuela acaba siendo un entorno peligroso donde pueden ser víctimas de maltrato, exclusión y agresiones que perjudican sus oportunidades educativas y afectan su desarrollo e integridad física y emocional (UNICEF, 2017).

Según el último informe de UNICEF (2018), sobre la violencia en las escuelas alrededor del mundo, aproximadamente, uno de cada tres estudiantes de 13 a 15 años ha sido víctima de acoso escolar en el último mes o ha estado involucrado en una pelea física en el último año. Asimismo, el documento de meta-análisis de Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014) en 80 estudios establece que la prevalencia de bullying tiene un rango entre 9% a 97%.

En el caso peruano, los resultados de la encuesta Global de Salud en estudiantes (MINSA, 2011) muestra que el 38% de los estudiantes manifiestan haber sufrido de violencia física en los últimos 12 meses, 48% fueron víctima de bullying y 45% han sufrido robo en la escuela. Asimismo, la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales (ENARES, 2015) manifiesta que el 75.7% de los adolescentes ha experimentado violencia física o psicológica alguna vez en la escuela y, más aún, el 80.3% de los adolescentes reporta que dichos incidentes de violencia tuvieron como lugar el salón de clases. Asimismo, un estudio longitudinal llevado a cabo en Perú, Vietnam, Etiopía e India muestra que el principal motivo por el cual a niños y niñas de 8 años no les agrada su escuela es la presencia de violencia escolar, incluyendo el abuso físico y verbal por parte de profesores y compañeros, lo cual se vincula significativamente con una baja autoeficacia y autoestima en los estudiantes (Ogando y Pells, 2015).

4.1. La violencia como fenómeno estructural

La violencia es parte de la experiencia humana (Dahlberg y Krug, 2006), incluso es parte de la naturaleza humana (Sanmartín, 2000, 2006). Socialmente, no significa que se acepte como una condición humana inevitable dentro de su naturaleza (Dahlberg y Mercy, 2009), debido a que puede ser prevenida (Mercy, Rosenberg, Powell, Broome, y Roper, 1993; Dartnall y Gevers, 2015; Straus, 2017). Sin embargo, la violencia, en todas sus formas, sigue siendo uno de los principales problemas de todas las sociedades, considerándose como una “pandemia global” (Davis, Gaudino, Soskolne y Al-Delaimy, 2018). Por ello, prevenir la violencia es considerado como uno de los objetivos de desarrollo sostenible (Objetivo 16 sobre “paz, justicia e instituciones fuertes”).

La violencia, según Galtung (1995), es una situación que produce daños y destrucción en dos niveles; el primero es la violencia directa que se produce de forma visible, aquella violencia física o verbal que se produce directamente. Por otro lado, tenemos a la violencia indirecta, aquella que se produce por encima de la situación observable. En esta categoría, se tiene a la violencia estructural, aquella que se origina por la injusticia y desigualdad como consecuencia de la propia estructura social, ya sea dentro de la propia sociedad o entre el conjunto de las sociedades y consiste en la agresión que se realiza desde la propia estructura política o económica. Se trata de violencia estructural, cuando el sistema genera en la población situaciones de hambre, miseria, enfermedad o incluso la muerte; es decir, aquellas situaciones en las que no se cubren las necesidades básicas de la población como

resultado de los procesos de estratificación social y sin necesidad de formas de violencia directa. La violencia cultural se refiere a aquellos aspectos de la cultura, materializados por medio de la religión y la ideología, el lenguaje y el arte, y las ciencias en sus diferentes manifestaciones, que justifican o legitiman la violencia directa o la estructural. Este tipo de cultura hace que los otros dos tipos de violencia parezcan correctos o al menos no equivocados.

Estos tres tipos de violencia están interconectadas. Desde un punto de vista antropológico y sociológico, la naturaleza de la violencia nos fuerza a pensar que los elementos de manifestación de la violencia, a nivel individual, no están separados de un contexto más grande (Lee, 2016); como estableció Durkheim (1897), aun el acto más privado de violencia, como el suicidio, tiene más que ver con las características de la sociedad que las individuales. Como señala Galtung (1990), la violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural, un proceso con altos y bajos; la violencia cultural es invariable, permaneciendo esencialmente la misma durante largos períodos, dada la lenta transformación de la cultura básica.

En el caso del Perú, la complejidad de la violencia institucional, producido por el conflicto armado interno a partir del surgimiento de grupos terroristas a mediados de 1980s, con la llegada del terrorismo. Los altos niveles de violencia armada e inseguridad tienen consecuencias destructivas para el desarrollo de un país, afectan el crecimiento económico y redundan a menudo en agravios arraigados que pueden extenderse por generaciones. La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) señaló que el conflicto armado había cobrado en el Perú 69.280 muertes y desapariciones, 75% de los cuales eran hablantes de lenguas nativas; 79%, campesinos; 56% dedicados a actividades agropecuarias; 68% con educación primaria o menor; quedaron 20.000 viudas y más de 40.000 huérfanos (CVR, 2013).

Otra forma de violencia relevante, en el Perú, está vinculada a la de género. A nivel nacional, el 68% de las mujeres ha sido víctima de cualquier tipo de violencia, lo que hace que Perú sea uno de los países con las mayores tasas de victimización intrapersonal (Hernández, 2017). La violencia sexual, los delitos, la explotación y la tortura también son fenómenos generalizados donde existen conflictos o no hay Estado de derecho y los países deben tomar medidas para proteger a los sectores que corren más riesgos. De acuerdo con la Encuesta Nacional Demográfica y de Salud (ENDES, 2015), alrededor del 30% de las madres de familia reportan haber sufrido de violencia corporal para disciplinar a sus hijos (28.6%).

4.2. Violencia escolar y bullying

La violencia contra niños, niñas y adolescentes debe ser comprendida como un fenómeno multidimensional que surge a partir de las interacciones entre múltiples factores –sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales– que se manifiestan de diversas formas a nivel individual, familiar y social (Eljach, 2011; OMS, 2003; Soto y Trucco, 2015).

La Convención de los Derechos del Niño (2011) de las Naciones Unidas define violencia como todas las formas de daño o agresión al niño; entre ellas, la violencia física o mental, lesiones o abuso, trato negligente, maltrato o explotación, incluido el abuso sexual. Por su lado, la Organización Mundial de la Salud (2003) incorpora en su definición la intencionalidad del acto y resalta tanto el uso de la fuerza como del poder, dando cabida a los actos que son resultado de una relación de poder desigual como las amenazas y la intimidación.

La violencia se encuentra presente en diferentes ámbitos y entornos y que tiene diversos tipos de consecuencias (Soto y Trucco, 2015), siendo la escuela el espacio donde niños, niñas y adolescentes pasan la mayor parte del tiempo. Por ello, debería ser un ambiente seguro en el que primen las relaciones de respeto y buena convivencia para garantizar el aprendizaje y desarrollo integral de las personas; sin embargo, la violencia en el ámbito escolar es una problemática que se ha generalizado a nivel mundial, vulnera los derechos de los estudiantes a una educación de calidad y los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño acerca del derecho a crecer sanos física, mental y espiritualmente, y a la protección contra el abuso y la discriminación (Eljach, 2011; Pinheiro, 2006; Trucco y Inostroza, 2017; UNESCO, 2018; UNICEF, 2018).

La violencia, en el contexto escolar, afecta a los distintos actores de la comunidad educativa. Si bien la mayoría de veces se centra la atención en la ocurrencia de violencia entre estudiantes, el concepto de violencia escolar no excluye los actos de violencia que se dan entre docentes o personal de la institución educativa y los estudiantes (Eljach, 2011; Trucco y Inostroza, 2017). Siguiendo esa línea, el Ministerio de Educación del Perú (2013, p. 8), basado en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, define la violencia escolar como “toda forma de violencia física o psicológica, lesiones y abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual que ocurre entre escolares, entre adultos y escolares y contra la propiedad, tanto dentro de la escuela como también en sus inmediaciones, entre la escuela y el hogar y a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación”

Respecto a las distintas formas de violencia escolar, UNICEF (2014, 2018) resalta tres subtipos de violencia, los cuales se pueden distinguir en violencia física, sexual, y psicológica o emocional. La violencia física incluye todos los tipos de castigos corporales y formas de tortura, trato cruel e inhumano, así como ataques, peleas y acoso, perpetrado por adultos u otros estudiantes, haciendo uso intencional de la fuerza física, pudiendo causar dolor o disconformidad y hasta dañar la salud de la víctima (UNICEF, 2014; Maternowska, Potts y Fry, 2016). Dentro de este tipo de violencia, el castigo físico (o “corporal”) incluye propiciar golpes a los niños, como bofetadas o azotes, ya sea con la mano o con un implemento (i.e. látigo, palo, cinturón, zapato, etc.), así como patear, pellizcar, morder, jalar del pelo u orejas, obligar a los niños a permanecer en posiciones incómodas, entre otros (UNICEF, 2014). Por otro lado, la violencia sexual comprende la participación del estudiante en una actividad sexual impuesta, que él o ella no comprende, no está preparado(a) y/o no puede dar su consentimiento (UNICEF, 2014; Maternowska, et al., 2016). Este tipo de violencia incluye conductas de hostigamiento verbal o físico de índole sexual, como el ser obligado a observar imágenes obscenas, recibir cartas o comentarios obscenos, besos forzados, tocamientos indebidos, hasta violaciones o explotación sexual (Benbenishty y Astor, 2008; Maternowska et al., 2016). Así también, el uso de medios audiovisuales para mostrar imágenes de niños de índole sexual es considerado un tipo de abuso sexual infantil (UNICEF, 2014). Por último, la violencia psicológica –también llamada abuso mental o emocional– se refiere a las conductas e interacciones dañinas, inclusive la negligencia, que tienen un efecto adverso en la salud emocional del niño(a). Este tipo de violencia abarca la reclusión o confinamiento, amenazas e intimidación, aterrorizar, insultar, humillar o ridiculizar a alguien, el rechazo, exclusión social o aislamiento, y otras formas no físicas de tratamiento hostil llevadas a cabo por un adulto u otro niño(a) (Espelage, 2016).

De acuerdo con la literatura internacional, el bullying se define como un tipo específico de violencia entre compañeros; es el bullying o acoso escolar que puede manifestarse de manera física, verbal o cibernética (Del Rey y Ortega, 2007; MINEDU, 2013; UNESCO, 2019; UNICEF, 2014). Este tipo de violencia escolar entre pares fue inicialmente propuesto por Dan Olweus en 1970 y ha sido el foco de atención de muchas de las investigaciones

relacionadas al tema de violencia entre estudiantes por tener características distintivas: primero, existe una intencionalidad clara de hacer daño, siendo así que el agresor elige como víctima al estudiante que es percibido como más débil y vulnerable; segundo, la violencia ejercida por el “bully” (agresor) debe ocurrir de manera recurrente en el tiempo; y, tercero, la relación entre agresor y víctima no es simétrica, sino que por el contrario implica un desbalance y abuso de poder (psicológico o físico) de parte del “bully” (Del Rey y Ortega, 2007; MINEDU, 2017, OCDE, 2004; Olweus, 1994; Román y Murillo, 2011; Smith y Ananiadou, 2003; UNICEF, 2014), siendo de forma sistemática (Rigby, 2002) y se realiza de forma injustificada (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016). Este abuso envuelve la acción repetida de acciones negativas con el propósito de causar daño en el tiempo. El bullying es una forma de dominación o superioridad sobre la víctima. Especialmente entre niños, esta dominación se logra porque un niño es más grande o fuerte que el otro (Baldry, Farrington, y Sorrentino, 2017; Munthe, 2017).

Asimismo, la literatura suele distinguir al menos tres actores en la dinámica del bullying: a) el agresor, acosador o “bully”, que suele ser un estudiante con mayor poder (ya sea por su tamaño, fuerza física, estatus en el grupo social, etc.) que tiene la necesidad de controlar y reprimir a los demás, pudiendo llegar a ser violentos; b) la víctima, quien usualmente no puede defenderse o escaparse de la situación de acoso por sus propios medios; y c) los observadores, quienes suelen ser otros estudiantes que conocen la situación de violencia y que a veces participan de manera indirecta defendiendo o reforzando el abuso generado (MINEDU, 2017; Olweus, 1994; Román y Murillo, 2011; Salmivalli, 2010).

En la actualidad, la aparición y desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) ha ampliado los espacios tradicionales de acoso escolar, generando una nueva modalidad conocida como acoso en línea o “ciberacoso” (cyberbullying) (UNICEF, 2014). El Centro de Investigación de Ciberacoso lo define como un daño deliberado y repetitivo ejercido a través del uso de computadoras, celulares, u otros aparatos electrónicos. Puede incluir burlas, amenazas, intimidación o acoso realizado a través del correo electrónico, mensajes de texto, salas de chat virtuales y/o sitios web de redes sociales. También puede abarcar actos como la difamación, suplantación, manipulación o extorsión, y la publicación no autorizada de información o imágenes privadas (UNICEF, 2014). Asimismo, UNICEF menciona que el ciberacoso también puede tener una connotación sexual cuando este involucra “el uso de términos cargados sexualmente para insultar a alguien o la distribución de fotos y videos sexualmente explícitos con el fin de avergonzar o causar angustia emocional a la víctima” (2014, p. 122). Si bien el ciberacoso puede ocurrir sin otras formas de violencia entre pares, existe una fuerte relación entre la victimización en línea y otros tipos de agresiones de carácter tradicional (UNICEF, 2014; 2018).

Si bien como se señaló, Olweus (1993) identifica tres criterios para poder definir una situación de violencia en la escuela como bullying: 1) la intencionalidad, 2) la reiteración y 3) el desequilibrio de poder. Recientemente, Ortega (2010) incluyó una cuarta dimensión, la ética, que considera al bullying como una conducta de transgresión moral, en la medida en que tanto los observadores directos como el propio agresor reconocen esta situación como una conducta inmoral e injusta.

Las situaciones de bullying, muy rara vez, involucran una relación de uno a uno; en esta dinámica generalmente incluye los testigos de la situación de violencia que toman diferentes roles (Bjärehed, Thornberg, Wänström, y Gini, 2019; Montañez y Martínez, 2015). Salmivalli, et al. (1996) clasifica 4 tipos de observadores: outsiders, defensores, asistentes y reforzadores. En el caso de outsiders, estos permanecen pasivo o se retiran de las situaciones de bullying, mientras que los defensores apoyan a las víctimas en diferentes

maneras. Los asistentes toman parte en las situaciones de bullying ayudando al agresor, mientras que los reforzadores muestran su aprobación (p.ej. riendo o animando a quien ejerce la violencia).

Es importante señalar que es difícil medir el bullying puesto que se debe detectar su cronicidad e intencionalidad, a la vez que se identifica el desbalance de poder entre víctima(s) y victimario(s) (Felix, Sharkey, Green, Furlong, y Tanigawa, 2011). Sin embargo, los estudios han identificado otro tipo de víctimas que muestran una tendencia a presentar un comportamiento hostil combinado con la situación de victimización. Este subgrupo de víctimas ha recibido distintos nombres y se les conoce como bully/víctimas (Boulton y Smith, 1994), víctimas provocativas (Olweus, 2001) o víctimas agresivas (Schwartz et al., 2001; Estévez, Jiménez y Moreno, 2010).

4.3. El modelo socio-ecológico de la violencia escolar

Uno de los marcos teóricos más utilizado por diferentes estudios sobre violencia es el modelo ecológico-sistémico planteado por Urie Bronfenbrenner en 1976. Este sugiere que la persona puede ser entendida como un sistema ambiental basado en el desarrollo de los individuos a partir de los diferentes ambientes en los que transita y que, como consecuencia, estos influyen en su desarrollo cognitivo, moral y relacional. Este sugiere que la persona puede ser entendida como un sistema ambiental basado en el desarrollo de los individuos a partir de los diferentes ambientes en los que transita y que, como consecuencia, estos influyen en su desarrollo cognitivo, moral y relacional. Debido de esta complejidad e interrelación de actores, el modelo socio-ecológico de Bronfenbrenner (1994) es uno de los modelos conceptuales más relevantes para explicar la interdependencia de las relaciones que tienen los niños y adolescentes con los contextos donde interactúan.

La violencia que afecta a los niños y adolescentes es resultado de la compleja interacción de distintos tipos factores individuales, sociales, familiares, cultural y del ambientales; y ocurre en una variedad de formas y está profundamente arraigado en prácticas culturales, económicas y sociales (OMS, 2002). El modelo socio-ecológico analiza la violencia dentro de un sistema de factores de riesgo y que interactúa en cuatro distintos niveles: 1) el nivel individual; 2) el microsistema familiar, que incluye las relaciones con el entorno más cercano; 3) el exosistema, relacionado a la comunidad donde se encuentra el individuo; y 4) el macrosistema social, relacionado con el conjunto de valores sociales, culturales y normas de una sociedad.

Sin embargo, el modelo socio-ecológico también generan factores protectores en torno al niño y adolescente (Espelage, 2014). Las experiencias con los diferentes niveles tiene un efecto directo en el desarrollo socioemocional (Pellegrini y Galda, 2017; Davis, 2018; Taylor, Oberle, Durlak, y Weissberg, 2017) y del bienestar subjetivo experimentado (King, Renó y Novo, 2014); y, en el caso de estudiantes, la interacción con la escuela, una de las capas del modelo socioecológico, conlleva a una mejora en la adaptación con la escuela (Hamre y Pianta, 2010).

Dado que el modelo ecológico permite identificar con mayor claridad los distintos ámbitos en que se ejerce la violencia, sus múltiples causas y sus posibles consecuencias (CEPAL, 2014; Pinheiro, 2006; Soto y Trucco, 2015), organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (2003) y UNICEF (Maternowska et al., 2016) han retomado la propuesta de Bronfenbrenner para comprender cómo es que la interacción de los factores individuales y contextuales influyen en la probabilidad de ser víctima de violencia.

Al adoptar una perspectiva ecológica para el estudio de la violencia y seguridad en las escuelas, algunos autores sugieren que el contexto escolar debe ser el foco central. Poner a la escuela al centro del análisis permite explorar factores internos –como las dinámicas sociales que se llevan a cabo entre los diferentes actores educativos (Astor, Guerra y Van Acker, 2010)– para comprender cómo sus interacciones inciden en la percepción de la calidad del ambiente escolar y, por ende, en un clima escolar que prevenga o disminuya la violencia (Andrés y Barrios, 2009; Benbenishty y Astor, 2005; Blaya, 2015; Cohen, 2015; Furlong y Morrison, 2001; López, 2014; Ortega, Del Rey y Casas, 2013; Román y Murillo, 2011). De este modo, en los últimos años, estudios alrededor del mundo (en Estados Unidos, Grecia, Israel, Taiwán, México, Ecuador, Perú y Sudáfrica) han decidido adoptar una mirada ecológica-sistémica que considere el contexto escolar (Calle, Matos y Orozco, 2017; Chen y Astor, 2010; Barnes, Brynard y Wet, 2012; Espelage y Swearer, 2010; Frey, Newman, Nolen y Hirschstein, 2012; Hatzichristou, Polychroni, Issari y Yfanti, 2012; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Avi Astor, y Zeira 2004; UNICEF, 2015; Valdés, Martínez y Alonso, 2014).

A partir de la literatura revisada sobre violencia y convivencia escolar, se considera necesario adoptar una aproximación ecológica que reconozca el papel central del contexto escolar y que brinde una mirada holística para estudiar los distintos elementos que intervienen en la construcción de la violencia y que afectan la convivencia de toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta que las escuelas no son instituciones aisladas sino que se encuentran fuertemente ligadas a distintos factores sociales, culturales e individuales (Benbenishty y Astor, 2008; D'Angelo y Fernández, 2011; Furlong y Morrison, 2001). Además, esta aproximación permite considerar los mecanismos a través de los cuales los múltiples factores inciden en la victimización de estudiantes, posibilitando el diseño intervenciones enfocadas en mejorar el contexto y clima de la escuela (Benbenishty y Astor, 2005; 2007; Furlong y Morrison, 2001).

El modelo socio-ecológico aplicado al contexto escolar planteado por Benbenishty y Astor (2005) permite estudiar el contexto y los factores escolares que intervienen en la promoción o disminución de los diferentes tipos de violencia al interior de las escuelas. Inspirado en la propuesta de Bronfenbrenner, este modelo examina cómo el contexto externo en el cual se encuentra inserto la escuela, interactúa con las características internas de la institución educativa para determinar las diferentes formas y niveles de victimización que afectan a los estudiantes (Benbenishty y Astor, 2008). Buscando profundizar en el papel que juega el contexto escolar, este modelo teórico focaliza su atención en la escuela, sugiriendo que variables como la política y normas escolares, el soporte brindado a los estudiantes de parte de los docentes, y el clima escolar en general tienen un efecto importante sobre los tipos de violencia. Es así que, al considerar la influencia de distintos factores escolares, esta propuesta se alinea con la idea de que la convivencia escolar también debe ser comprendida a partir de las interrelaciones que se generan entre los miembros de la comunidad educativa y las percepciones que los individuos tengan sobre dichas interacciones (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2014; López, 2014).

Al considerar la escuela como un entorno social, este modelo permite visibilizar el rol y las percepciones de los diferentes actores involucrados en las situaciones de violencia, más allá de la díada víctima-agresor (Benbenishty y Astor, 2008; Galdames y Arón, 2007). Asimismo, al presentar la violencia escolar dentro de contextos anidados el modelo permite observar no solo las interacciones entre los rasgos individuales de los estudiantes y las variables de la escuela, sino también la influencia de factores externos al contexto escolar; por ejemplo, el entorno familiar o de la comunidad (Benbenishty y Astor, 2005). Por ejemplo, a nivel individual los niños y adolescentes construyen una imagen de sí misma a partir de la validación de los diferentes contextos que se relacionan tales como el familiar, escolar y social (Estévez, Martínez y Musitu, 2006). Finalmente, el modelo propuesto no se enfoca

en un solo tipo de violencia, sino que propone una serie de indicadores de victimización (p. ej. violencia física, violencia verbal y emocional, acoso sexual, victimización perpetrada por personal de la escuela) que permiten explicar de manera más comprensiva los diferentes tipos de violencia a los que los estudiantes suelen enfrentarse (Benbenishty y Astor, 2007).

4.4. Efectos del bullying en los estudiantes

Estar envuelto en situaciones de violencia escolar, sea como víctima o perpetrador, tiene consecuencias negativas, especialmente en los adolescentes que asisten a la escuela (Varela et al., 2019). Estas situaciones pueden afectar sus niveles de satisfacción con la vida, salud mental y logros de aprendizaje (Estévez, Murgui, y Musitu, 2009; Valois, Kerr y Huebner, 2012; Olweus y Breivik, 2014).

La literatura internacional demuestra que el bullying tiene efectos en el incremento de la tasa de suicidio (Sandoval Ato, Vilela Estrada, Mejía, y Caballero Alvarado, 2018), así como en la salud mental en general (Dempsey y Storch, 2008). Además produce un efecto en temas de depresión y ansiedad (Diagne, 2009) y exclusión de sus pares (Lavy y Schlosser, 2011). Juvonen, Wang y Espinoza. (2011) señalan que aquellos que sufren de violencia escolar tienden a presentar una peor percepción sobre el ambiente escolar y obtener notas más bajas.

Estar envuelto en situaciones de bullying como víctima está relacionada con problemas de ajuste emocional tales como soledad y ansiedad (Eslea et al., 2004; Kochenderfer-Ladd, y Wardrop, 2001; Moore, Konrad, Yang, Ng y Doherty, 2017; Nansel et al., 2001). Sin embargo, la mayoría de estudios prestan atención del efecto de bullying sobre salud mental, pero poca literatura ha sido desarrollada en la relación entre bullying y satisfacción con la vida (Varela et al., 2019), aun cuando la satisfacción con la vida es un predictor para el ajuste positivo en la adolescencia (Casas, 2011; Méndez et al., 2017).

Respecto al efecto sobre los logros de aprendizaje diferentes estudios (Román y Murillo, 2011; Ponzio, 2013; Juvonen et al., 2011) muestran que aquellos que sufren de bullying obtienen menores logros de aprendizaje en matemática y lenguaje; aquellos que sufren de bullying tienen mayor probabilidad de faltar al colegio (Kochenderfer y Ladd, 1996; Glew, Fan, Katon, Rivara, y Kernic 2005), o más grave dejar la escuela (Cornell, Gregory, Huang, y Fan 2013; Townsend, Flisher, Chikobvu, Lombard, y King, 2008; Ñopo y Gutierrez, 2017).

Asimismo, un ambiente disruptivo escolar y relaciones interpersonales violentas en la escuela están asociados con bajos niveles de satisfacción con la escuela (DeSantis, Huebner, Suldo, y Valois, 2006). Más aún, considerando la importancia de la satisfacción con la escuela para niños y adolescentes, estudiar las relaciones entre el clima escolar, satisfacción con la escuela y satisfacción con la vida resulta importante para entender cómo la violencia escolar contribuye a la satisfacción con la escuela y el bienestar general de los estudiantes (Huebner, Hills, Siddall, y Gilman, 2014).

Al mediano y largo plazo, Drydakis (2014), considera que sufrir bullying genera efectos negativos en el tema del acceso al empleo, lo que reduce la productividad y salarios. Le, Miller, Heath, y Martin (2005) asocia bullying con diferentes problemas de conductas. De igual forma, Nansel et al. (2001) sugieren que el sufrir de bullying genera dificultades en desarrollar relaciones con sus pares en la escuela, así como pares en la escuela, mientras que los bullies han incrementado el riesgo de ingerir alcohol y violencia de armas. Sazorza y Urzúa (2015), en un estudio longitudinal en estudiantes de Corea del Sur, determinaron que aquellos que sufren bullying presentan probabilidades altas de sentirse enfermo, deprimido o estresado. Bond, Carlin, Thomas, Rubin, y Patton (2001) encontró una asociación entre ser víctimas de bullying y síntomas posteriores de ansiedad y depresión. En Taiwán, Chang et al. (2013) examinó una muestra de 2,992 estudiantes de nivel

secundaria y encontró una asociación negativa entre bullying y cyberbullying con menores niveles de autoestima y riesgo de depresión. Otros estudios han correlacionado estas situaciones de violencia con indicadores de bienestar (Hinduja y Patchin, 2010; Ortega et al. 2012).

4.5 Violencia escolar y satisfacción con la vida

Distintos estudios muestran que la violencia escolar está relacionado con menores niveles de satisfacción con la vida (Valois, Zullig, Huebner, y Drane, 2001; Valois, Paxton, Zullig, y Huebner, 2006; Proctor, Linley, y Maltby, 2009). Esta disminución de los niveles de satisfacción con la vida sucede tanto para las víctimas como los perpetradores de violencia; no ocurre lo mismo para los observadores (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, y Birchmeier, 2009).

Cuando se compara los estudiantes que no han sido víctimas de violencia escolar con aquellos que han sufrido múltiples tipo de violencia en la escuela, estos últimos reportan menores indicadores de bienestar, tales como sentirse inseguro en la escuela, estar más deprimido, tener más bajos logros de aprendizaje y contar con menores redes de soporte (Felix, Furlong, y Austin, 2009). Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, y Yubero (2015) usa una muestra de estudiantes de 10 a 12 años de España y examina la asociación entre bullying y satisfacción con la vida. Este estudio encuentra que aquellos que reportan violencia presentan mayores indicadores de bienestar comparado con aquellos que no están envueltos en esta situación. Más aún, la satisfacción con la vida puede estar influida con el clima escolar y violencia escolar (Buelga, Cava y Musitu, 2012). Por ejemplo, un mejor clima escolar y la percepción de cercanía con sus pares incrementan la satisfacción con la vida (Ma y Huebner, 2008). Asimismo, la insatisfacción con la escuela está asociada con el rezago escolar (Baker y Maupin, 2009), y quienes presentan rezago escolar reportan menores niveles de satisfacción con la vida comparado con aquellos que no dejan la escuela (Liem, Lustig y Dillon, 2010).

La asociación negativa entre bullying y satisfacción con la vida ha sido examinada en distintas escuelas y culturas. Flaspohler et al. (2009), basado en una muestra de 4331 escolares, encontraron que las víctimas de bullying reportan menores niveles de bienestar comparado con los observadores de situaciones de violencia. En Chile, Varela et al. (2018) examina una muestra de 802 estudiantes de séptimo año encontraron una asociación entre la violencia escolar y satisfacción con la vida usando satisfacción con la escuela como una variable de mediadora. Otros estudios, han hallado el mismo resultado sobre efectos negativos con los diferentes dominios de la satisfacción con la vida (Moore et al. 2011).

5. Objetivos de la tesis.

El objetivo de la presente investigación es analizar las causas y consecuencias del bullying, teniendo en cuenta la perspectiva socio-ecológica del estudiante en cuanto a la relación que tiene el estudiante con los diferentes sistemas dentro y fuera de la escuela (familia, colegio y docentes).

En cuanto a los objetivos específicos del trabajo, se mencionan a continuación, según estudio:

Estudio 1:

- Evaluar la prevalencia del bullying de acuerdo al tipo de victimización experimentada.
- Evaluar si la edad y el género promueve que los estudiantes estén más propensos a experimentar un comportamiento agresor.
- Evaluar si los factores protectores en el nivel micro, como un ambiente escolar positivo, promueve una mejor respuesta frente a situaciones de bullying.
- Evaluar si los factores de riesgo tales como ambiente disruptivo promueve la violencia de los docentes en la escuela, que conlleva a la aparición del comportamiento agresivo de los estudiantes.

Estudio 2:

- Evaluar en qué medida la experimentación de situaciones de bullying está relacionado de forma negativa con la escala satisfacción con la vida.
- Evaluar si el apoyo de los adultos en la escuela modera la relación entre el bullying y la satisfacción con la vida.
- Evaluar si el apoyo de los adultos en el hogar modera la relación entre el bullying y la satisfacción con la vida.

6. Metodología

6.1 Participantes

Los participantes, para ambos estudios, corresponden a los datos de la línea de base del proyecto Escuela Amiga liderada por el Ministerio de Educación del Perú del 2013 al 2015. El proyecto Escuela Amiga estuvo focalizada en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana ubicadas en los distritos de más alto riesgo. Para la selección de dichos distritos, se utilizó el índice de violencia distrital desarrollado por Benavides (2012), el cual, a partir de los indicadores sociales y económicos con los que cuentan cada uno de los distritos, se segmentó los 34 distritos en 3 clúster y se seleccionó, para esta intervención, el clúster con menores indicadores.

En total, 700 instituciones educativas fueron parte de este proyecto, de las cuales se intervinieron en 350 de ellas, mientras que el resto de instituciones educativas formaron parte del grupo control. Este proyecto tuvo como objetivo mejorar el clima escolar y reducir la violencia escolar, mejorar las habilidades socio-emocionales de los docentes y escolares, y contribuir a mejorar los aprendizajes de estos últimos, durante tres años. El proyecto inició en el año 2013 y culminó en el 2015.

La intervención se basó en cuatro componentes:

- a) Diplomado en Educación socioemocional para la convivencia escolar: 600 docentes provenientes de las instituciones educativas que forman parte las instituciones educativas del grupo de intervención fueron capacitados en una diplomatura presencial de dos semestres académicos sobre educación socioemocional en una universidad privada de Lima Metropolitana.
- b) Equipos interdisciplinarios de atención especializada: 50 equipos multidisciplinarios (conformados por profesionales formados en psicología, educación o trabajo social) brindaron asistencia técnica a las instituciones educativas del proyecto sobre cómo mejorar sus procedimientos en la atención y prevención de la violencia escolar y mejora del clima escolar. Los equipos contarán con un enfoque restaurativo para el manejo de los incidentes de violencia escolar.
- c) Barrio educador: Este componente consistió en desarrollar diferentes talleres después del horario regular de clases para los estudiantes de las instituciones educativas que forman parte del proyecto. Estos talleres fueron brindados por diversos actores de la comunidad donde estaba ubicada la escuela.
- d) Sesiones de aprendizaje de habilidades socioemocionales: Se desarrollaron 220 sesiones para la promoción de habilidades socioemocionales, 20 sesiones para cada uno de los grados de la institución educativa (seis grados para primaria y cinco para secundaria). Las sesiones tenían una duración de una hora pedagógica de cuarenta y cinco minutos y se implementó durante hora de tutoría.

6.2 Muestra

La muestra utilizada para ambos estudios corresponde a la línea de base del proyecto que se recogió en el 2013. Específicamente, en aquellos estudiantes de segundo año de nivel secundaria de las instituciones educativas del proyecto. En total, 5.781 estudiantes formaron parte de la evaluación de la línea de base.

El promedio de edad de la muestra es de 14,2 (DE = 1,00), siendo 49,5% de la muestra hombres (n = 2.785). En referencia de algunos datos sociodemográficos sobre la muestra, se observa que el 33,3% de los estudiantes manifiestan vivir con ambos padres; un 40,5%, solo con uno de ellos. El promedio de hermanos es 3,01 (DE = 1,82). Por otro lado, el 31,3% de los estudiantes reportan haber nacido fuera de Lima (n = 1.788), mientras que un 10,5% manifiestan tener un origen étnico afroperuano (n = 598). Asimismo, el 90% de los estudiantes manifiestan que van a la escuela solos, sin la compañía de algún adulto (n = 5,040), mientras que un 32,6% manifiesta que percibe su salud como regular.

6.3 Instrumento

El instrumento utilizado para la línea de base y para todo el proyecto en general corresponde al Cuestionario Único de Bienestar Escolar (CUBE), instrumento desarrollado por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) con la asistencia técnica del Banco Mundial. El Cuestionario de Bienestar Escolar (CUBE) es un inventario orientado a evaluar el Desarrollo Socio-Emocional, el Clima y la Violencia escolar y los Recursos extra escolares para estudiantes de los niveles de primaria y secundaria. El CUBE de primaria en su propuesta final consta de 19 escalas y 8 dimensiones evaluadas mientras que el CUBE de secundaria consta de 21 escalas y 8 dimensiones.

El Cuestionario de Bienestar Escolar (CUBE) ha sido elaborado a partir de un conjunto de escalas existentes que tienen validez de contenido y confiabilidad comprobada en la literatura. La mayoría de los ítems y escalas contenidas en el CUBE fueron analizadas en un pre-piloto que se realizó en el 2012 con una muestra de 1701 estudiantes de 16 escuelas

públicas y privadas de primaria y secundaria. A su vez, un alto porcentaje de las preguntas incluidas en el CUBE forman parte del Middle Years Development Instrument (MDI), elaborado por investigadores de la Universidad de British Columbia en Vancouver, Canadá (Schonert-Reichl, Guhn, Gadermann, Hymel, Sweiss y Hertzman, 2012), a partir de escalas existentes. El MDI fue parte del pre-piloto del 2012.

Posteriormente, en un estudio piloto desarrollado en 2013, considerando 8 escuelas públicas de primaria y secundaria fue analizada una versión del CUBE de 7 dimensiones formadas por 30 (Primaria) o 32 (Secundaria) escalas, llevando a la propuesta de un instrumento que fue aplicado en el presente estudio que consta de 6 y 7 dimensiones con 20 y 22 escalas respectivamente en primaria y secundaria.

La versión actual del CUBE analizada en este estudio consta de 86 y 92 preguntas respectivamente para el nivel primaria y secundaria. Las 84 y 90 primeras preguntas respectivamente están en un formato de respuesta policotómica. Las preguntas 85 y 91 en primaria y secundaria corresponden a preguntas acerca de un cuestionario de razones de victimización con 11 opciones y las preguntas 86 y 92 es una pregunta abierta acerca de la descripción de las molestias causadas cuando se es víctima de violencia.

El presente análisis se basa en el estudio de las escalas y dimensiones del CUBE de respuesta policotómica que son susceptibles del uso del modelo de respuesta graduada. En este caso, se establece que el número mínimo de preguntas consideradas para la aplicación de este modelo es tres (3). Considerando esto, se identificó 20 escalas en Primaria y 22 escalas en Secundaria.

Figura 1 Dimensiones y escalas del instrumento CUBE

Dimensiones	Escala o sub-dimensión	Primaria (85 ítems)			Secundaria (91 ítems)		
		Escala	Ítems	Total	Escala	Ítems	Total
1. Bienestar Socioemocional	Autopercepción general	1	1,2,3	3	1	1,2,3	3
	Satisfacción con la vida	2	4,5,6,7,8	5	2	4,5,6,7,8	5
2. Habilidades Socioemocionales	Autoeficacia académica	5	15,16,17	3	5	15,16,17	3
	Asertividad	b		0	6	18,19,20	3
	Tenacidad	6	18,19,20,21,22,23,24,25	8	7	21,22,23,24,25,26,27,28	8
	Autorregulación	7	26,27,28,29,30	5	8	29,30,31,32,33	5
	Resolución de problemas	*	31	1	a	34	1
	Sentido de vida	**		0	9	35,36,37	3
	Empatía	8	32,33,34	3	10	38,39,40	3
3. Conducta Pro Social	Conducta prosocial***	20	82,83,84	3	22	88, 89, 90	3
4. Clima Escolar	Apoyo en el ambiente escolar	9	35,36,37	3	11	41,42,43	3
	Satisfacción con la escuela	10	38,39,40,41,42	5	12	44,45,46,47,48	5
	Participación	*	43,44	2	a	49,50	2
	Ambiente disruptivo	11	45,46,47,48	4	13	51,52,53,54	4
	Reglas y Normas	12	49,50,51,52,53	5	14	55,56,57,58,59	5
	Sentido de seguridad	13	54,55,56	3	15	60,61,62	3
5. Violencia Escolar	Entorno social	*	57,58	2	a	63,64	2
	Victimización por parte de estudiantes	17	68,69,70,71,72,75,78	7	19	74,75,76,77,78,81,84	7
	Victimización por parte de docentes	18	74,77,80,81	4	20	80,83,86,87	4
	Victimización (agresor)	19	73,76,79	3	21	79, 82, 85	3
6. Apoyo de pares	Sentido de pertenencia con pares	3	9,10,11	3	3	9,10,11	3
	Intimidación en la amistad	4	12,13,14	3	4	12,13,14	3
7. Apoyo de adultos	Adultos en el hogar	14	59,60,61	3	16	65,66,67	3
	Adultos en el colegio	15	62,63,64	3	17	68,69,70	3
	Adultos en el barrio	16	65,66,67	3	18	71,72,73	3

*: No constituye una escala por tener un número insuficiente de preguntas

** Escalas medidas solamente en secundaria

*** Esta escala fue trabajada en versiones anteriores del CuBE como parte de la dimensión de Habilidades sociales pero actualmente es considerada como una dimensión propia por tener un formato de respuesta diferente.

Para esta tesis, se observa que para el estudio 1, se utilizaron las escalas referidas a: (1) Apoyo en el ambiente escolar, (2) Reglas y Normas en la escuela, (3) Apoyo de adulto en la escuela, (4) Conducta Prosocial, (5) Ambiente disruptivo en la escuela, (6) Victimización por parte de docente, (7) Victimización (agresor), y (8) Empatía negativa. En

el estudio 2, se utilizaron las siguientes escalas: (1) Satisfacción con la vida, (2) Apoyo de adultos en el hogar, (3) Apoyo de adultos en el colegio, y (4) Victimización por parte del estudiante.

6.4 Análisis de datos

Para el estudio 1, se utilizaron análisis de odds ratio y correlaciones utilizando el software SPSS v.24. Asimismo, se utilizó modelos de mediaciones de ecuaciones estructurales utilizando el paquete estadístico de AMOS 22.0. El modelo de ecuaciones estructurales (SEM) es una técnica de análisis estadística multivariada que permite analizar patrones complejos de relaciones entre variables, realizar comparaciones entre e intragrupos, y validar modelos teóricos y empíricos. Permite analizar el patrón de relaciones entre una o más variables independientes (VIs) y una o más variables dependientes (VDs).

Para los modelos de ecuaciones estructurales, se utilizó el indicador de máxima verosimilitud. Los índices de ajustes propuestos fueron los sugeridos por Blunch (2013) y Bryne (2010): χ^2 , p (chi cuadrado), TLI (índice de Tucker-Lewis), CFI (índice de ajuste comparativo) y RMSEA CI 90 (square root mean-error approximation with its confidence interval). Valores de χ^2 con $p > .001$; TLI, CFI, AGFI igual o mayor a 0,90; RMSEA con valores iguales o menor a 0,08 y, preferiblemente, a 0,05 son considerados como aceptables (Blunch, 2013; Byrne, 2010).

Asimismo, para este primer estudio se realizó un análisis multigrupo para evaluar la invarianza de ambos modelos de acuerdo al grupo de adolescencia –tardía o temprana– donde se encuentran. En este análisis, en un primer paso, se imponen restricciones a las cargas factoriales. En la segunda, las restricciones se atribuyen a la covarianza entre los factores latentes y, finalmente, las covarianzas entre los errores de medición se mantienen iguales en ambas muestras. Los valores estadísticos y el nivel de probabilidad relacionado con ellos nos permiten verificar si estas restricciones empeoran el ajuste estadístico del modelo. Al comparar ambos modelos, los valores de probabilidad asociados por encima de 0.05 indican la ausencia de variación entre ambas muestras, ya que las restricciones no empeoran el ajuste del modelo a los datos.

Para el estudio 2, junto con los análisis descriptivos y de correlaciones, explicados en el estudio 1, se empleó el análisis de moderación (Hayes, 2016). El análisis de moderación es un tipo de análisis multivariado en el que una variable independiente predice una variable dependiente teniendo en cuenta la fuerza causal de una tercera variable que interactúa entre ambas, llamada variable moderadora (Kenny, 2015). En esta línea, la variable moderadora afecta a la fuerza y/o la dirección en la relación entre la variable predictora y la variable de salida (Fairchild y MacKinnon, 2009).

El análisis se realizó con la macro PROCESS en el SPSS v.23. La moderación se realiza utilizando la macro PROCESS (Hayes, 2016) en el programa SPSS v23. PROCESS utiliza un método ordinario de mínimos cuadrados y un método bootstrap corregido por sesgo (con 5,000 muestras bootstrapped) para estimar los efectos condicionales (moderados). Para identificar las interacciones significativas, se utiliza el análisis de pendiente simple en niveles bajos (-1 DE) y altos (+1 DE) del moderador, con la técnica de Johnson-Neyman (Spiller, Fitzsimmons, Lynch, y McClelland, 2013). En el presente estudio, se utiliza el modelo 1 de Preacher, Rucker y Hayes (2007).

7. Estudio 1

PUBLISHED VERSION OF THE ARTICLE CANNOT BE SHARED

Rafael Miranda, Xavier Oriol, Alberto Amutio. "Risk and protective factors at school: Reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence". *Scandinavian Journal of Psychology*. Vol. 60, Issue 2 (April 2019) : 106-115

<https://doi.org/10.1111/sjop.12513>

© Scandinavian Psychological Associations and John Wiley & Sons Ltd

Abstract

Identifying protective factors present at schools located in neighborhoods with high structural violence is fundamental to help prevent the perpetuation of violence. Therefore, the aim of this study was to observe how some school micro-system variables, such as school environment and interpersonal relationships that adults establish with adolescents, may lead to bullying behaviors or, on the contrary, to positive bystander behavior in the bully-victim dynamic. The sample was composed of 5,774 adolescents from 71 schools located in violent neighborhoods in Lima (Peru). 31.9 per cent of the sample experienced verbal violence and the prevalence of cyberbullying was 24.6%. Boys were more prone to experience both types of bullying than girls, although no differences were seen in the probability of becoming aggressors during early and late adolescence. The protective model showed that a positive atmosphere based on a supportive environment with clear rules encouraged adults at school to show more support and to provide more orientation in bullying situations, thus promoting a positive bystander behavior between peers. Opposite results were observed in the risk model. Actions at the micro-system school level are discussed to enhance protective factors and reduce risk factors.

Keywords

Bullying; bystanders; cyberbullying; protective factors; risk factors

8. Estudio 2

Revista de Psicodidáctica, 2019, 24 (1), 39–45



Revista de Psicodidáctica

www.elsevier.es/psicod


Original

Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect?☆

Rafael Miranda^{a,*}, Xavier Oriol^b, Alberto Amutio^c, and Harry Ortúzar^d^a Departamento de Psicología, Universidad Continental, Huancayo, Perú^b Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andres Bello, Santiago de Chile, Chile^c Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Donostia-San Sebastian, España^d Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Santiago de Chile, Chile

ARTICLE INFO

Article history:

Received 23 September 2017

Accepted 4 July 2018

Available online 30 July 2018

Keywords:

Bullying victimization

Adolescents

Adult home support

Adult school support

Life satisfaction

ABSTRACT

There are still few studies relating bullying victimization and life satisfaction (LS). This study aimed to assess the mitigating effect of adult figures support (at school and home) on the relationship between bullying victimization and life satisfaction experienced by adolescents. To this end, a sample of 5774 adolescents from 71 schools located throughout the violent neighborhoods of Lima (Peru) was evaluated. A moderation analysis was performed to assess the moderating role of support adult figures from home and school. The results show that the support of adults at home and school mitigate the negative effect of bullying victimization on life satisfaction, and this effect is larger in the case of adult home support. Adult support at home and school help students with high prevalence of bullying victimization maintain high levels of life satisfaction compared to adolescents with low support from adults. Finally, the need for adults at school and home to take joint measures to prevent and reduce the prevalence of this type of peer violence is discussed.

© 2018 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿Puede el apoyo de los adultos de la familia y la escuela mitigar este efecto?

RESUMEN

Existen pocos estudios que vinculen la victimización sufrida por bullying con la satisfacción con la vida. En este sentido, este estudio tiene como objetivo evaluar el efecto mitigador del apoyo de figuras adultas (padres, madres y adultos de la escuela) en los efectos de la victimización por bullying en la satisfacción con la vida en adolescentes. Con este fin, se analizó a una muestra de 5774 adolescentes de 71 escuelas distribuidas en barrios violentos de Lima, Perú. Para ello, se realiza un análisis de moderación para evaluar el papel moderador de las figuras adultas de apoyo del hogar y de la escuela. Los resultados muestran que el apoyo de los adultos en casa mitiga la relación negativa entre la victimización y la satisfacción con la vida. Este efecto es mayor en el caso del apoyo proporcionado por los padres y madres. El apoyo brindado por los adultos tanto del hogar como de la escuela favorece que los adolescentes que padecen una alta prevalencia de victimización puedan mantener niveles superiores de satisfacción con la vida respecto a los adolescentes que perciben bajo apoyo de los adultos. Finalmente, se discute la necesidad de que adultos en la escuela y padres realicen acciones coordinadas para prevenir y disminuir la prevalencia de este tipo de violencia entre compañeros/as.

© 2018 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Palabras clave:

Acoso escolar

Adolescentes

Apoyo familiar

Apoyo escolar

Satisfacción con la vida

PII of original article: S1136-1034(17)30233-2.

☆ Please cite this article as: Miranda R, Oriol X, Amutio A, Ortúzar H. Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿Puede el apoyo de los adultos de la familia y la escuela mitigar este efecto?. Rev Psicodidact. 2019;24:39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>

* Corresponding author.

E-mail address: rmirandaa@continental.edu.pe (R. Miranda).

2530-3805/© 2018 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introduction

School bullying has increasingly gained attention in many western countries in recent years and has become a serious social issue, particularly as the media has covered a number of high profile cases of suicide that resulted from bullying. According to the U.S. Department of Health and Human Services (2013) more than 70% of students and an equal percentage of educational staff have witnessed bullying at schools, and almost one-third of middle school and high school students reported being bullied (Leland, 2015). Several studies have estimated that at least around 30% of children and adolescents are bullied at some point whilst at school, and between 5% and 10% are regularly bullied (Riggs & Brown, 2017; Rothon, Head, Klineberg, & Stansfeld, 2011). Precise estimates, however, are difficult given the fact that bullying is not always reported because of fear of retaliation (Nocero & Beckerman, 2014). The literature shows differences in aggressiveness and depression by gender in adolescent population. Concretely, most studies report a higher prevalence of bullying cases in boys rather than in girls (Hong & Espelage, 2012; Seals & Young, 2003). Bullying and victimization peak in prevalence and frequency in early adolescence (Claes, Luyckx, Baetens, Van de Ven, & Witteman, 2015), and most adolescents follow a declining trajectory of bullying and victimization from early to mid-adolescence (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine, & Maughan, 2008).

Bullying victimization and life satisfaction

Bullying is broadly defined as a desire to hurt and the execution of a harmful action and can take a variety of forms, including verbal, social, physical, and more recently, cyberbullying (Leland, 2015; Rothon et al., 2011). Cyberbullying implies using information and communication technologies, mainly the internet and cell phones, to bully classmates (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014, 2018). Being involved in bullying as a victim is related to emotional adjustment problems such as loneliness, anxiety, low self-esteem, and depression (Eslea et al., 2004; Kochenderfer-Ladd, & Wardrop, 2001; Moore et al., 2017; Nansel et al., 2001) and other mental health problems. Therefore, several studies have focused on the effects of bullying on mental health, but less attention has been paid to the relation between bullying victimization and life satisfaction (Varela et al., 2017), although life satisfaction is a key predictor for positive adjustment in adolescence (Casas, 2011; Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río, Méndez, & Prieto, 2017). Life satisfaction (LS) is one of the cognitive components of Subjective Wellbeing (SWB) and is defined as the evaluation of overall quality of life (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Over the last years, studies assessing life satisfaction and other SWB components during childhood and adolescence have increased, although research in this area continues to be a priority (Dex & Hollingworth, 2012; Dinisman, Montserrat, & Casas, 2012). In this sense, it is especially important to conduct investigations that allow us to identify the protective and risk factors that favor or reduce life satisfaction in children and adolescents (Dinisman & Ben-Arieh, 2015).

Most studies use a single item to assess LS. For instance, the *Overall Life Satisfaction* (OLS) scale developed by Campbell, Converse, and Rogers (1976) enquires about how satisfied people are with their life in general. More recently, Gadermann, Guhn, and Zumbo (2012) developed a scale based on the cognitive processes of children and adolescents that are related to life satisfaction. This scale established 5 items which are complementary to Diener's single-item scale to assess this variable. According to the *International Well-Being Group* (2013), although this single-item scale is a very good instrument to assess SWB, the use of multi-item scales is also recommended to improve reliability.

Some studies conducted regarding bullying and life satisfaction in adolescence show that having suffered bullying is negatively related to life satisfaction (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, & Yubero, 2015; Valois, Kerr, & Huebner, 2012) and people who are bullied have reduced life satisfaction compared to children who have not been victims (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeire, 2009). This study aims to contribute to the existing literature on the relationship of these variables during adolescence by using a multi-item scale to assess LS.

Can support figures mitigate the effects of bullying?

From the socio-ecological perspective, understanding the influence of diverse factors on victimization/bullying dynamics as well as the relationships between the different actors involved becomes necessary for adopting effective preventive measures. Although a large number of studies have looked at bullying prevention strategies, few studies have examined processes that may already be operating to mitigate the negative effects of bullying (Rothon et al., 2011; Zhou, Liu, Niu, Sun, & Fan, 2017). One such process is social support. The consequences of bullying may be even more severe if there is a lack of socio-emotional support (Hong & Espelage, 2012; Wang et al., 2012). In this sense, the affective relationship that teachers establish with students is a key factor for school adaptation (Stasio, Savage, & Burgos, 2016; Hamre & Pianta, 2010; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; López-González, Amutio, Oriol, & Bisquerra, 2016) and for other variables related to adolescent adjustment, such as proper social functioning and academic achievement (Allen, Witt, & Wheelless, 2006; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). This was confirmed by a study conducted by Wang, Brinkworth, and Eccles (2013) with 1400 youngsters, which showed that trust and positive affective relationships with teachers acted as moderators in the relationship between parent-child conflicts, depression and disruptive or dysfunctional behavior in 13-to-18-year-old adolescents.

According to Claes et al. (2015) bullying and victimization increased the risk of engaging in non-suicidal self-injury (NSSI). The relationship of both bullying and victimization with NSSI was partially mediated by depressive mood. Additionally, the relationships of both bullying and victimization with NSSI and of depressive mood with NSSI were found to be moderated by parental support, indicating that these relationships were less pronounced in adolescents who experienced high parental support. In the same line, Ang (2015) found that cyberbullying is closely related to a poor emotional bond with the parents or caregivers. Therefore, the need to include both emotion-regulation training and family-based interventions into bully intervention programs to prevent NSSI is underscored. Research also demonstrates that family relationships have a profound influence on emotion regulation capacities (Baldry, 2004; López-González et al., 2016), which are central to an adequate individual functioning and prosocial behavior in adolescence. In this sense, the type of interactions that adolescents establish with significant people (parents, teachers), depending on their developmental stage, appears to act as important protective or risk factors for bullying victimization (Banzon-Librojo, Garabiles, & Alampay, 2017; Oriol, Miranda, et al., 2017; Rose, Nickerson, & Stormont, 2015).

Present study

Studies relating bullying victimization to life satisfaction are still scarce in the international literature. This study intends to assess life satisfaction in adolescents using a multi-item scale, in contrast to the majority of studies, which usually use the single-item measure of OLS created by Diener et al. (1999).

There is a significant body of literature referring to the effect of social support as a protective factor in bullying cases. However, these studies consider the relation of bullying with mental health problems rather than its relation with life satisfaction. Within the research conducted in subjective well-being in adolescence, the support of significant figures in the family and school domains has become increasingly relevant (Siedlecki, Salthouse, Oishi, & Jeswani, 2014). Thus, priority is given to exploring how the support of significant adult figures can mitigate the effect of bullying victimization.

In light of the above considerations, the following hypotheses are proposed: (1) bullying/victimization will negatively be related to the multi-item assessment of life satisfaction; (2) support perceived from adults at school will moderate the relationship between experienced bullying and life satisfaction; and (3) support from adults at home will have a greater moderating effect than school support in the relationship between bullying and life satisfaction. To test the hypotheses, the variables sex and age were used as control variables.

Method

Participants

The sample was selected from the baseline of the project *Escuela Amiga*, which was conducted by the Ministry of Education of Peru (MINEDU) in 2013. To participate in this project a total of 5774 students from 71 secondary education schools were considered, out of which the mean age of the sample was 14.19 years old ($SD = 1.00$) and 48.2% were men; 10.5% of students identify themselves as Afro-Peruvian and 4.6% reporting having a physical disability.

Instruments

During the baseline stage of the project, the Ministry of Education of Peru elaborated an assessment instrument called *CUBE* (*Cuestionario Único de Bienestar Escolar/The Single Survey of School Wellbeing*). This instrument comprises 21 variables based on different international questionnaires, being the Life Satisfaction Scale developed by Gademann et al. (2012) one of them. The variables of CUBE are grouped in seven dimensions: (1) socioemotional well-being, (2) socioemotional skills, (3) pro-social behavior, (4) school climate, (5) school violence, (6) peer support and (7) adult support. This instrument was piloted by the Ministry of Education of Peru and psychometrically validated by methodological consultants of the World Bank. The following variables were selected for this study from the different dimensions of this measure:

Life satisfaction: This scale is composed of 5 items: "In many senses, my life is similar to the life I would like to have", "My life is excellent", "I am happy with my life", "Until now I have achieved the important things I want in my life" and "If I were born again, I would live the same way I have lived until now". All these variables were measured through a 5-point Likert scale ranging from 0 to 4 (0 = Not at all, 1 = No, 2 = Somewhat, 3 = Yes, 4 = Very much). The scale presents a high level of reliability ($\alpha = .79$). To calculate the composite reliability (CR) and the average variance extracted (AVE), a confirmatory factorial analysis (CFA) was performed with the data from the present study, using the maximum likelihood model for the estimation of the parameters. The results indicate that the CR is optimal (CR = .80) and the AVE is quite adequate (AVE = 49%). The CFA results showed an adequate fit: $\chi^2/df = 4.17$, CFI = .96, TLI = .98, RMSEA = .06.

Adult family support: This variable assesses the perception the student has about the support of adults at home. It comprises 3 items (e.g., "At Home, there is at least one adult who really cares

about me") measured through a 5-point Likert scale ranging from 0 to 4 (0 = Not at all, 1 = No, 2 = Somewhat, 3 = Yes, 4 = Very much). The reliability of this scale was high ($\alpha = .80$), CR = .80 and AVE = 76%.

Adult school support: This scale assesses the perception the student has about the support of adults at school through 3 items (e.g., "At school, there is a teacher or some other adult . . . who believes I will do well in life"), with a 5-point Likert scale ranging from 0 to 4 (0 = Not at all, 1 = No, 2 = Somewhat, 3 = Yes, 4 = Very much). This scale also presents a high level of reliability ($\alpha = .82$), CR = .82 and AVE = 78%.

Bullying victimization: This variable was built from traditional aggression and cyberbullying reports. In the same way as the scales aimed to assess the prevalence of bullying victimization, this scale asks adolescents whether they have suffered any type of bullying during the last week and how many times, in order to verify if aggression is continuous over time. The questions used for this scale were: (1) "One student pulled or pushed you hard to bother you", (2) "One or several students punched you or kicked you", (3) "A student threatened to hurt you or to beat you", (4) "A student insulted you" and (5) "At least one student made fun of you through some electronic means (e-mail, Facebook, text message, Twitter, etc.)." The variables were measured using a 3-point Likert scale (0 = "Never", 1 = "Once", 2 = "Twice or more times"). The scale presents a Cronbach's alpha of .71, CR = .72 and AVE = 58%. Also, CFA shown adequate fit: $\chi^2/df = 5.44$, CFI = .97, TLI = .93, RMSEA = .07.

Procedure

This study ex post facto was carried out through the application of a survey to students of the *Escuela Amiga* Project led by the Ministry of Education of Peru. In this project, fourth-grade primary students and second-grade secondary students from 71 educational institutions located in neighborhoods with high levels of violence from Lima Metropolitana were surveyed. The ethical considerations of the project were approved by MINEDU and endorsed by the ethics committee of the Innovation for Poverty Action (IPA), organization that provided technical assistance to MINEDU in the elaboration of written informed consents for parents and school principals, and informed consents for students that were verbally explained prior to proceeding to data collection. In this sense, the objective of the project was disclosed prior to the application of the questionnaire and students were informed that they were free not to answer the questionnaire in case they did not want to. In addition, as part of the ethical considerations proposed, IPA and MINEDU created protocols for monitoring data collection. Regarding the application protocol, the Ministry of Education and the NGO IPA trained the interviewers on the application of the instrument and the implementation of an emotional containment protocol in case a student was affected by the content of the questionnaire. According to this protocol, in the event that a student experienced a situation affecting his emotional well-being, the survey supervisor should approach to his or her desk and ask the student how he or she was feeling. In case of detecting any situation of emotional discomfort, the student was immediately referred to the psychologist or guardian, who remained in another separate room from where the survey was applied.

Data analysis

The collected data were analyzed using descriptive statistics and correlation. To test the proposed moderation models, all continuous variables were mean-centered. Any significant interactions were further probed by examining the effect sizes, simple regression equations, and simple slopes. Changes in R^2 for the model once the interaction term had been taken into account were used as a measure of the variance accounted for by the interaction above and

Table 1
Percentage of bullying by sex and adolescence stage

Victimization	Overall	Male	Female	Early	Late
Bullying	74.4%	80.0% [*]	68.7% ^{**}	73.8%	75.9%
Traditional bullying	69.2%	74.9% [*]	69.5% ^{**}	68.8%	70.4%
Cyberbullying	31.3%	32.8%	30.6%	30.6%	34.2%

^{*} The correlation is significant at the .05 level.

^{**} The correlation is significant at the .01 level.

beyond the main effects (i.e., effect size). Additionally, moderation and regression assumptions were analyzed.

Moderation was conducted using the PROCESS (Hayes, 2016) macro in SPSS-v23. PROCESS uses an ordinary least squares approach and a bias-corrected bootstrap method (with 5000 bootstrapped samples) to estimate the conditional (moderated) effects. To probe significant interactions, simple slope analysis at low (-1 SD), and high (+1 SD) levels of the moderator was used, with the Johnson-Neyman technique (Spiller, Fitzsimmons, Lynch, & McClelland, 2013). In the current study, we performed the analyses corresponding to Model 1 of the Preacher, Rucker and Hayes (2007) approach.

According to these models, the moderators (adult school and family support) are assumed to mitigate the relationship between bullying victimization and life satisfaction.

Results

Table 1 shows the frequency of self-reported bullying by type of aggression, divided in *traditional bullying* and *cyberbullying*. Overall, 74.4% of students suffered bullying. This result is consistent with the results of other studies (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2018). Regarding *traditional bullying*, 69.2% reported this type of aggression and 31.3% reported *cyberbullying*. When comparing by sex, men present a higher prevalence of *traditional bullying* ($\chi^2 = 94.37, p < .001$). However, there is no significant difference regarding *cyberbullying*. In addition, significant differences were found in *cyberbullying* when comparing early and late adolescence by $\chi^2 = 6.95, p < .05$.

Table 2
Descriptive analysis and correlations of the variables of this study

Variable	Mean (DE)	Range	1	2	3	4	5	6
1. Bullying	.44 (.43)	0-2	—					
2. Adult school support	2.75 (.88)	0-4		-.15 ^{**}				
3. Adult family support	3.33 (.76)	0-4			.16 ^{**}			
4. Life satisfaction	2.54 (.81)	0-4				.42 ^{**}		
5. Age	14.18 (1.0)	0-18					.44 ^{**}	
6. Sex	—	—						.04 [*]

^{*} The correlation is significant at the .05 level.

^{**} The correlation is significant at the .01 level.

Table 3
Regression model for students' life satisfaction by adult home support

	Model 1		Model 2		Model 3	
	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>
Student age	-.07 ^{**}	-6.30	-.03 [*]	-3.28	-.03 [*]	-3.18
Student sex	-.24 ^{**}	-11.10	-.27 ^{**}	-14.03	-.28 ^{**}	-14.24
Bullying			-.33 ^{**}	-12.64	.26 ^{**}	2.68
Adult home support			.44 ^{**}	34.53	.53 ^{**}	28.27
Bullying × Adult home support					-.18 ^{**}	-6.33
R ²	.03		.24		.25	
F(df1, df2)	77.02 (2, 5530) ^{**}		431.02 (4, 5528) ^{**}		355.25 (5, 5527) ^{**}	

^{*} $p < .05$.

^{**} $p < .01$.

Table 2 shows the mean, standard deviation, range and correlations between variables. Correlations were significant among all variables. As expected, *life satisfaction* correlates negatively with *bullying* and positively with *adult support*. Furthermore, there are negative and significant correlation between *bullying*, *life satisfaction* and *age*.

Before performing the moderation analysis, the regression assumptions were tested. The scores referring to bullying were first centered, whereas the variables corresponding to *adult support* (school, family) were kept untouched to avoid multicollinearity (Aiken, West, & Reno, 1991).

Table 3 shows the results of the interaction between *adult home support* and *bullying*. Model 1 only incorporates the control variables *age* and *sex*, which were significantly negative in the case of *sex*: $\beta = -.24, p < .01$. This implies that *life satisfaction* is higher in the case of women. In model 2, the variables *bullying* and *adult home support* were included as factors associated with *life satisfaction* and both were significant. This model added 21% of explained variance to the model: $F(df1, df2) = 431.02 (4, 5528), p < .01$. Finally, model 3 includes the interaction between *adult home support* and *bullying* to predict *life satisfaction* in students. The interaction was significant and negative ($\beta = -.18, p < .01$), so the respective effects of *bullying* and *adult home support* were significantly predictive over *life satisfaction*.

Figure 1 represents the moderating relationship for *life satisfaction*. As can be observed, the slope in the regression of students that experience more support from the adults at home is more pronounced, implying that students with higher levels of adult support and low levels of bullying have more possibilities of enhanced levels of life satisfaction. In contrast, students with lower levels of adult support at home experienced less life satisfaction even in the cases in which bullying levels were low.

Table 4 shows the results of the moderating effect over *bullying* of *adult school support*. The results of model 1 are the same as those shown in Table 3. In model 2, the variables *adult's school support* and *bullying* are significant, demonstrating that *adult school support* has a positive effect on *life satisfaction* ($\beta = .27, p < .01$). In the case of *bullying*, the effect is negative and significant ($\beta = -.38, p < .01$).

Finally, model 3 included the interaction between *adult school support* and *bullying*. The interaction resulted significantly negative

Table 4
Regression model for students' life satisfaction by adult school support

	Model 1		Model 2		Model 3	
	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>
Student age	-.07**	-6.30	-.07**	-6.72	-.07**	-6.73
Student sex	-.24**	-11.10	-.32**	-15.43	-.32**	-15.47
Bullying			-.38**	-13.77	-.15	-1.93
Adult school support			.27**	23.58	.31**	18.72
Bullying \times Adult school support					-.09*	-3.09
R ²	.03		.16		.16	
F(df1, df2)	77.02 (2, 5530)		259.30 (4, 5528)		209.67 (5, 5527)	

* $p < .05$.

** $p < .01$.

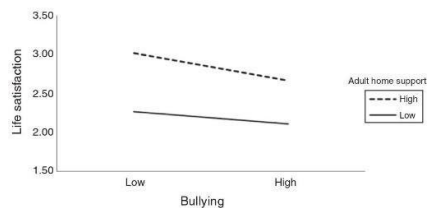


Figure 1. Regression and interaction of 'life satisfaction' and 'adult home support' by bullying level.

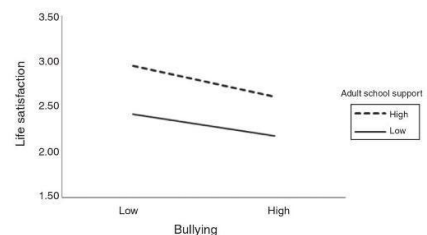


Figure 2. Regression and interaction of 'life satisfaction' and 'adult school support' by bullying level.

for *life satisfaction*, $\beta = -.09$, $p < .05$. In this model, *bullying* is not significant, $\beta = -.15$, $p > .05$, but the perception of *adult school supports* was significant, $\beta = .31$, $p < .01$. Both models 2 and 3 contributed to 16% of explained variance.

Figure 2 presents the moderating relationship between *adult school support* and *life satisfaction* for low and high levels of *bullying*. Students with low levels of *bullying* and high *adult school support* experience higher levels of *life satisfaction*. However, students with lower levels of *adult support* at school experienced less *life satisfaction* even in the cases in which *bullying* levels were low.

Discussion

Descriptive results show a prevalence of bullying victimization around 74% in adolescence. Specifically, traditional bullying has a higher prevalence than cyberbullying, as pointed out by the international literature (Modecki, Michin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). The majority of adolescents of the sample indicated having suffered traditional bullying, although they also reported having experienced bullying through electronic devices.

According to the first hypothesis, a medium-high negative relationship is observed between bullying and the multi-item measure of life satisfaction employed. Although the direction of this influence cannot be inferred, a possible interpretation for it is that, effectively, experiencing bullying has a negative impact on life satisfaction. These results are in agreement with previous studies that used a single item to assess life satisfaction (OLS) and in which negative relationships between bullying victimization and life satisfaction were observed (Blood et al., 2011; Martin & Huebner, 2007; Valois, Paxton, Zullig, & Huebner, 2006). These findings point to the need of more studies on the relationship between bullying victimization and other assessment measures for the cognitive component of SWB, as well as for the affective component.

Regarding the second hypothesis, the results show that school support favors the decrease of the bullying victimization effect over life satisfaction. It must also be noted that when the support of adults is high, adolescents who reported having suffered a high prevalence of bullying during the last week showed slightly higher life satisfaction scores, even compared to those students with a low prevalence but receiving less support from adults. Another interesting aspect is that in the group of adolescents with low support, the difference between life satisfaction under high or low prevalence of bullying, is not as pronounced as in the group that perceives high support. The explanation for this result might be the compensatory mechanisms generated by homeostasis to maintain life satisfaction levels within a range, as pointed out by the study of Cummins, Li, Wooden, and Stokes (2013). In other words, life satisfaction levels can go down significantly when a person is confronted with a violent situation, but the homeostatic forces make this person develop resilience before these negative affective experiences. Therefore, groups with high and low prevalence of bullying victimization perceiving low support have constant low levels of life satisfaction, so the differences between them are not as pronounced as those found in groups that perceive high support. This finding highlights the importance that adult school support has in bullying situations in relation to satisfaction with life.

In line with Cummins et al. (2013), the results show that external factors like perceived support favor the stability and recovery of homeostasis, and that life satisfaction levels are consequently higher. The results also confirm the importance that all adults at school, and not only the teachers, show positive support to students, as this support acts as a protective factor against the aggressions students may suffer from their classmates. Other studies have shown that the quality of interactions and perceptions teachers have of students helps reducing peer violence (Oriol, Miranda, et al., 2017; Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli, 2013; Troop-Gordon, 2017) and that the support offered by teachers is deemed a fundamental indicator of subjective well-being during this development stage (Oriol, Torres, Miranda, Bilbao, & Ortúzar, 2017). Importantly, it also reinforces the idea that all adults and not only teachers are important to prevent bullying and, as shown

by the results, to mitigate the effect that bullying from classmates has on life satisfaction (Gutiérrez, Tomás, Romero, & Barrica, 2017; Wood, Smith, Varjas, & Meyers, 2017).

As for the third hypothesis, results indicate that adult home support has a moderating effect on the relation between bullying victimization and life satisfaction. Furthermore, this interaction has a stronger moderating effect than the one observed from adult school support. Even though bullying occurs at school, our findings highlight the idea that adults at home are fundamental support figures to help adolescents recover from peer violence. In addition, the results reaffirm the need of schools to undertake joint measures to prevent and address peer violence (Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, & Carlos-Martínez, 2018). Finally, as in the case of support from adults at school, the findings show a lower oscillation of life satisfaction values in the group of low support in relation to the prevalence of bullying victimization, which stresses even more the importance of adult support at home and school for increasing life satisfaction in adolescents regardless of the levels of bullying. Adult support can help adolescents build personal and interpersonal resources, which will make them experience positive emotions and improve their well-being, and at the same time increase their satisfaction with life.

Implications

The results show the importance of support from adults at both school and home to mitigate the effects of bullying victimization on life satisfaction. In this line, bullying needs to be dealt with from a preventive perspective which implies that families and schools need to work together. This approach would help prevent the occurrence of violent episodes among peers and would act as a protective factor against bullying victimization and mental health problems. The results also point to a relation between bullying victimization and a multi-item measure to assess life satisfaction, which confirm the outcomes of some previous studies that observed this relationship using a single-item of overall life satisfaction (OLS). However, the literature relating bullying victimization and the different components of SWB is still scarce. Further research needs to address the relation between victimization and SWB by using internationally validated scales to assess both the cognitive and affective aspects of SWB during childhood and adolescence.

Limitations

More research is needed with longitudinal designs in order to observe the effects of programs aimed at strengthening these support relationships to prevent the perpetuation of violence and avoid mental health problems in the adolescent population. This should be carried out focusing on the involvement of parents as a core element to reduce levels of bullying and promote the well-being of students.

Acknowledgments

The authors of this article thank the Ministry of Education of Peru (MINEDU) for providing us with the information concerning the baseline of the impact assessment "Escuela Amiga" project, whose data have been analyzed in this work.

References

- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. London: Sage.
- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-

- analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21–31. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520500343368>
- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35–42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030–1038. <http://dx.doi.org/10.1097/CHL.0b013e31817fcc98>
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30(5), 343–355. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20043>
- Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R., & Alampay, L. P. (2017). Brief report: Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, 57, 18–22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.001>
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A. J., Boyle, M. P., & Motzko, G. R. (2011). Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 353–364. <http://dx.doi.org/10.2466/07.10.15.17.PMS.113.5.353-364>
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555–575. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rogers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russell Sage.
- Claes, L., Luyckx, K., Baetens, I., Van de Ven, M., & Wittenman, C. (2015). Bullying and victimization, depressive mood, and non-suicidal self-injury in adolescents: The moderating role of parental support. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3363–3371. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-015-0138-2>
- Cummins, R. A., Li, N., Wooden, M., & Stokes, M. (2013). A demonstration of set-points for subjective wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 15, 183–206. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902013-9444-9>
- Dex, S., & Hollingworth, K. (2012). Children's and young people's voices on their wellbeing. *Childhood Well-Being Research Centre Working Paper*, 16, 1–49.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2015). The characteristics of children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 126(2), 555–569. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-015-0921-x>
- Dinisman, T., Montserrat, C., & Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2374–2380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.005>
- Di Stasio, M. R., Savage, R., & Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207–216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.002>
- Esele, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30(1), 71–83. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20006>
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636–649. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20404>
- Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3). Available from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=3>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, 745. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289–305. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Hayes, A. F. (2016). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. Retrieved from <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In J. Meece, & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 25–41). New York, NY: Routledge.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggressive Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>

- International Wellbeing Group. (2013). *Personal Wellbeing Index – Adult – Manual, 5th version*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University. Retrieved from <http://www.aqol.com.au/iwbg/wellbeing-index/index.php>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72*, 134–151.
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education, 44*(1), 19–24.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness of high school students: Influence on classroom climate and academic performance. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 121–138. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools, 44*(2), 199–208. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20216>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., Méndez, D., & Prieto, J. A. (2017). 3 × 2 achievement goals, self-determined motivation and life satisfaction in secondary education. *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 150–156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.001>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2013). *Análisis psicométrico del Cuestionario de Bienestar Escolar de primaria y secundaria - Estudio Piloto 2013*. Lima, CH: MINEDU.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602–611. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry, 7*(1), 60–76. <http://dx.doi.org/10.5498/wjpv.7.1.60>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094–2210.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10–12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life, 10*(1), 15–36. <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Nocero, J., & Beckerman, L. (2014). Breaking the culture of silence. *Education Digest, 79*(8), 60–65.
- Oriol, X., Miranda, R., Amutio, A., Acosta, H. C., Mendoza, M. C., & Torres-Vallejos, J. (2017). Violent relationships at the social-ecological level: A multi-mediation model to predict adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late adolescence. *PLoS ONE, 12*(3), e0174139. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0174139>
- Oriol, X., Torres, J., Miranda, R., Bilbao, M., & Ortúzar, H. (2017). Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review, 80*, 149–156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.05.053>
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research, 42*(1), 185–227. <http://dx.doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Rose, C. A., Nickerson, A. B., & Stormont, M. A. (2015). Advancing bullying research from a social-ecological lens: An introduction to the special issue. *School Psychology Review, 44*(4), 339–352. <http://dx.doi.org/10.17105/15-0134.1>
- Riggs, N. R., & Brown, S. M. (2017). Prospective associations between peer victimization and dispositional mindfulness in early adolescence. *Prevention Science, 18*(4), 481–489. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-017-0750-z>
- Roth, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence, 34*(3), 579–588. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>
- Saarento, S., Kárná, A., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*(3), 421–434. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*(152), 735–747.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research, 117*(2), 561–576. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4>
- Spiller, S. A., Fitzsimons, G. J., Lynch, J. G., Jr., & McClelland, G. H. (2013). Spotlights, floodlights, and the magic number zero: Simple effects tests in moderated regression. *Journal of Marketing Research, 50*(2), 277–288. <http://dx.doi.org/10.1509/jmr.12.0420>
- Troop-Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence, 55*, 116–128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.012>
- U.S. Department of Health and Human Services. (2013). *Facts about bullying*. Retrieved from <http://www.stopbullying.gov/news/media/facts/>
- Valdés-Cuevo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2018). The role of teaching practices in the prevention of school violence among peers. *Revista de Psicodidáctica, 23*(1), 33–38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J., & Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies, 15*(6), 695–707. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-006-9043-z>
- Valois, R. F., Kerr, J. C., & Huebner, S. E. (2012). Peer victimization and perceived life satisfaction among early adolescents in the United States. *American Journal of Health Education, 43*(5), 258–268. <http://dx.doi.org/10.1080/19325037.2012.10599244>
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2017). Life satisfaction school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research, 11*(2), 487–505. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology, 49*(4), 690–705. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027916>
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., Hong, L., & He, Y. (2012). Adolescent bullying involvement and psychosocial aspects of family and school life: A cross-sectional study from Guangdong Province in China. *PLoS ONE, 7*(7), e38619. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0038619>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193–202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wood, L., Smith, J., Varjas, K., & Meyers, J. (2017). School personnel social support and non-support for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology, 61*, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.003>
- Zhou, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality and Individual Differences, 104*, 137–142. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.040>

9. Discusión

La escuela es el espacio donde niños, niñas y adolescentes pasan la mayor parte del tiempo, debería ser un ambiente seguro en el que primen las relaciones de respeto y buena convivencia para garantizar el aprendizaje y desarrollo integral de las personas.

La violencia en el contexto escolar afecta a los distintos actores de la comunidad educativa. Si bien la mayoría de veces se centra la atención en la ocurrencia de violencia entre estudiantes, el concepto de violencia escolar no excluye los actos de violencia que se dan entre docentes o personal de la institución educativa y los estudiantes (Eljach, 2011; Trucco y Inostroza, 2017). Esta es una problemática que se ha generalizado a nivel mundial, vulnerando los derechos de los estudiantes a una educación de calidad, y los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño acerca del derecho a crecer sanos física, mental y espiritualmente, y a la protección contra el abuso y la discriminación (Eljach, 2011; Pinheiro, 2006; Trucco y Inostroza, 2017; UNESCO, 2018; UNICEF, 2018).

A partir de la literatura revisada sobre violencia y convivencia, escolar se considera necesario adoptar una aproximación ecológica que reconozca el papel central del contexto escolar y que brinde una mirada holística para estudiar los distintos elementos que intervienen en la construcción de la violencia y que afectan la convivencia de toda la comunidad educativa; teniendo en cuenta que las escuelas no son instituciones aisladas sino que se encuentran fuertemente ligadas a distintos factores sociales, culturales e individuales (Benbenishty y Astor, 2008; D'Angelo y Fernández, 2011; Furlong y Morrison, 2001). Además, esta aproximación permite considerar los mecanismos a través de los cuales los múltiples factores inciden en la victimización de estudiantes, posibilitando el diseño intervenciones enfocadas en mejorar el contexto y clima de la escuela (Benbenishty y Astor, 2005; 2007; Furlong y Morrison, 2001).

Este modelo teórico focaliza su atención en la escuela y sugiere que variables como la política y normas escolares, el soporte brindado a los estudiantes de parte de los docentes, y el clima escolar en general tienen un efecto importante sobre los tipos de violencia. Es así que, al considerar la influencia de distintos factores escolares, esta propuesta se alinea con la idea de que la convivencia escolar también debe ser comprendida a partir de las interrelaciones que se generan entre los miembros de la comunidad educativa y las percepciones que los individuos tengan sobre dichas interacciones (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2014; López, 2014).

A pesar de que no se haya encontrado una relación directa con la victimización que ocurre dentro de las escuelas, dado que los niños y adolescentes viven e interactúan constantemente en el entorno comunitario, estas características son consideradas como factores de riesgo importantes para la violencia interpersonal en general (Benbenishty y Astor, 2005). En esta línea, se reconoce que la ubicación de la escuela en una comunidad con altos niveles de violencia (crimen, pandillaje, etc.) afecta de manera negativa la percepción de seguridad de los estudiantes en la institución educativa (Furlong et al., 2005). Además, las escuelas situadas en comunidades de bajos recursos y nivel socioeconómico presentan niveles de violencia más elevados (Khoury-Kassabri et al., 2004).

Sin embargo, el fenómeno de la violencia tiene un origen multicausal; por ello, para la prevención del mismo, se deba trabajar de manera socioecológica; es decir el fenómeno del bullying debe ser tratado con una visión integral, lo cual implica básicamente que las familias y las escuelas trabajen juntas. Como se observa en los estudios realizados, los resultados muestran la importancia del apoyo por parte de los adultos tanto en la escuela como en la casa que ayudan a reducir los efectos de la victimización escolar y, al mismo tiempo, promueve los niveles de satisfacción con la vida. Este enfoque puede ayudar a

prevenir la ocurrencia de episodios violentos con los pares y podría actuar como un factor preventivo en contra de la victimización por acoso escolar y los problemas mentales (Miranda, Oriol, Amutio y Ortúzar, 2019).

Las intervenciones socio-ecológicas son efectivas en cuanto identifica los factores contextuales vinculadas al fenómeno, permitiendo que las relaciones de soporte y afectivas en los distintos actores envueltos en las dinámicas de bullying puedan mediar el impacto de estas situaciones (Miranda et al., 2018; Oriol et al., 2017; y Padgett y Notar, 2013).

A nivel escuela, existe una fuerte relación entre la percepción de la convivencia escolar y la implicación en fenómenos de acoso escolar (Ortega, Rey y Casas, 2013). Roland y Galloway (2002) afirman que fenómenos como el bullying tradicional es entendido como un fenómeno social que cuenta con fuertes dependencias sobre la calidad del contexto escolar en el que se desarrolla. Es decir, no podemos hablar de bullying sin dejar de mencionar a la convivencia escolar como una parte de su definición.

Poner a la escuela al centro del análisis permite explorar factores internos –como las dinámicas sociales que se llevan a cabo entre los diferentes actores educativos (Astor et al., 2010)– para comprender cómo sus interacciones inciden en la percepción de la calidad del ambiente escolar y, por ende, en un clima escolar que prevenga o disminuya la violencia (Andrés y Barrios, 2009; Benbenishty y Astor, 2005; Blaya, 2015; Cohen, 2015; Furlong y Morrison, 2001; López, 2014; Ortega et al., 2013; Román y Murillo, 2011).

Los resultados de los estudios muestran que se debe trabajar en diseño de intervenciones que no solo está relacionado en empoderar aquellas personas que sufren algún tipo de agresión, sino que se requiere que los estudiantes reconozcan en la escuela espacios y personas en quién confiar y acudir en caso de alguna situación de violencia. De esta manera, los estudiantes se sentirán con la confianza de contar con el apoyo de los miembros de la comunidad educativa. Por ello, la generación de un clima escolar positivo (nivel organizativo) es necesario para mejorar la dinámica de los estudiantes a nivel de microsistema.

Sin embargo, a pesar del reto que impone trabajar este fenómeno a escala nacional y las altas prevalencias de violencia escolar expresado en este documento en el Perú; el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) viene realizando denodados esfuerzos para no solo atender los casos de violencia escolar oportuna sino en prevenir la violencia en la escuela. El hecho de que MINEDU haga el esfuerzo sistemático de recoger información sobre prevalencia de bullying y factores asociados al mismo y compartirlo a los investigadores interesados en el tema resulta ser un indicador positivo sobre la relevancia que sostiene MINEDU para abordar este tema. Asimismo, los datos generados han permitido no solo diseñar mejores políticas para prevenir el bullying basado en evidencia, sino que, a través de las métricas generadas, se han diseñado evaluaciones de impacto de sus intervenciones con el fin de medir el efecto de las políticas implementadas para la prevención del bullying. Siendo una de estas políticas implementadas y evaluadas, el proyecto Escuela Amiga, cuyos datos fueron facilitados por MINEDU para el desarrollo de los papers presentados en este documento.

En cuanto a la atención de los casos de violencia escolar, MINEDU ha desarrollado e implementado el primer sistema de reporte de casos de violencia escolar a nivel nacional: la plataforma SíseVe (www.siseve.pe). Esta permite que cualquier persona que haya sido víctima o testigo de algún incidente de violencia escolar pueda reportarlo. El reporte es recibido y atendido por el encargado del SíseVe a nivel de institución educativa y a nivel regional y nacional, la atención del caso es monitoreada por especialistas del sistema a fin

de asegurar la calidad de la atención y en los tiempos acordados según el protocolo de atención de casos de violencia escolar (MINEDU, 2013).

Sobre el tema de prevención de la violencia, MINEDU cuenta, a nivel central, con un equipo multidisciplinario compuesto por más de quince profesionales, que no solo diseñan la política de convivencia escolar a nivel nacional, sino que implementan distintos programas para prevenir la violencia escolar, teniendo en cuenta las particularidades de cada una de las regiones sobre este tema, gracias al análisis de los datos recogidos. Asimismo, a nivel nacional, se cuenta con más de 216 especialistas que trabajan a nivel local con las escuelas a fin de implementar las estrategias desarrolladas desde el MINEDU.

Para un país con más de 8 millones de estudiantes, el esfuerzo de MINEDU, aunque importante, resulta todavía insuficiente. Sumado al origen multicausal de la violencia escolar, el enfoque de la prevención de la violencia escolar debe representar una política de Estado y no solo de un sector. Además, debe ser una responsabilidad co-compartida entre gobierno, sociedad civil y academia. Solo así, podemos generar un impacto sostenible en reducir la violencia escolar de nuestras escuelas.

10. Conclusiones

Los resultados muestran que la prevalencia del bullying en la muestra de estudiantes es muy alta. Como se observa en el estudio 2, el porcentaje de estudiantes que han experimentado alguna situación de violencia es del 74%. Asimismo, en el estudio 1, el porcentaje de estudiantes que manifiestan haber agredido a otro estudiante es del 56%. Ambas cifras son alarmantes y muestran que este problema es una situación crítica en el contexto escolar en Lima Metropolitana y merece la atención de las autoridades así como de la comunidad educativa.

Por otro lado, ambos estudios establecen de forma concluyente que las interacciones a nivel personal, como es en el caso de los adultos; así como institucional como con la propia escuela son factores determinantes para disminuir las situaciones de violencia tanto como perpetrador de la violencia así como víctima de violencia tal como se evidencia en este trabajo. Asimismo, ambos estudios muestran la relevancia de los apoyos para los adolescentes. Por ejemplo, en el estudio 2 se concluye que a nivel micro, como es en el caso de la interacción con los adultos, el apoyo percibido en la escuela tiene un efecto positivo y significativo sobre la satisfacción con la vida y la interacción con el bullying tiene un efecto moderador sobre el mismo indicador. Es decir, aquellos estudiantes que experimentan niveles bajo de apoyo de adultos el efecto sobre la satisfacción con la vida es significativo aún cuando experimentan bajos niveles de bullying. En el caso del estudio 1, se muestra que el efecto del contexto a nivel de clima escolar y de la relación con los docentes tiene un efecto directo en promover el comportamiento agresivo de los estudiantes tanto de forma directa como indirecta.

A pesar que la muestra para ambos estudios es significativamente importante, se presentan limitaciones en los trabajos. En primer lugar, ambos estudios son transversales lo que limita las interpretaciones de los resultados al no poder establecer una relación causal en los modelos propuestos. Por ello, se necesita promover estudios de tipo longitudinales a fin de observar los efectos a lo largo del tiempo entre las variables independientes sobre las variables dependientes. Asimismo, es necesario promover intervenciones basadas en evidencias con el fin de observar el efecto de promover los apoyos de los adultos en la satisfacción con la vida de los estudiantes o reducir la prevalencia de violencia.

Una segunda limitación en los estudios está en la metodología del recojo de información debido a que son medidas auto-reportadas lo que genera un sesgo en la información, especialmente cuando se evalúan indicadores de bienestar, clima escolar y violencia escolar. Además, a nivel estadístico las mediadas de autoreportes presentan problemas en la varianza del método común. Sin embargo, el número de participantes de la muestra permite contar con suficiente poder estadístico para mitigar este problema de la varianza.

Una última limitación del estudio es que la muestra se centra solo a un tipo de escuela. Como se refiere en la parte metodológica, el estudio está focalizado en escuelas de nivel secundario que asisten a instituciones educativas ubicadas en los distritos más vulnerables de Lima Metropolitana. Esta selección, imposibilita generar indicadores de forma representativa a nivel nacional o incluso en Lima Metropolitana al no contar con una muestra representativa.

11. Bibliografía

Andrés, S. & Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.

Andrés, S. & Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.

Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational researcher*, 39(1), 69-78.

Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. *Handbook of positive psychology in the schools*, 189-196.

Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951.

Barnes, K., Brynard, S., & De Wet, C. (2012). The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*, 32(1), 69-82.

Benavides, M., (2012) *Violencia escolar en el Perú: documento conceptual y elaboración de índice distrital y escolar*. GRADE. Lima, Perú.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2007). Monitoring Indicators of Children's Victimization in School: Linking National-, Regional-, and Site-Level Indicators. *Social Indicators*, 84(3), 333-348.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2008). School violence in an international context: A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of violence and school*, 7, 59-80.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2008). School violence in an international context: A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of violence and school*, 7, 59-80.

Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2019). Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations With Indirect Bullying, Direct Bullying, and Pro-Aggressive Bystander Behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 0272431618824745.

Blaya, C. (2015). Escuela en la era 2.0: Clima escolar y ciberviolencia: Clima escolar y bienestar. *Education and Training Review*, 88.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, 323(7311), 480-484.

- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329.
- Breña, W. H. (2016). Lo que sabemos del feminicidio: ¿Qué lo causa? *Espacio abierto*, (25), 80-86.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 180-187.
- Calle, F., Matos, P., & Orozco, R. (2017). Violencia, Escuelas y desempeño educativo: formas y consecuencias de ser víctima de violencia en la etapa escolar.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575.
- Chang, F. C., Lee, C. M., Chiu, C. H., Hsi, W. Y., Huang, T. F., & Pan, Y. C. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of school health*, 83(6), 454-462.
- Chen, J. K., & Avi Astor, R. (2010). School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1388-1410.
- Cohen, J. (2015). School climate reform and violence prevention policy and practice trends: Latin American, U.S. and the European Union. Presentation in the VI World Congress on School Violence and Public Policies: "From Violence to School Well-being". Co-organized by the International Observatory on Violence in Schools and Peruvian Ministry of Education, May 20-22, 2015. Lima Peru.
- Comisión de la Verdad y reconciliación (CVR). (2003). Informe final, Lima.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2014). Panorama Social de América Latina 2014 (LC/G.2635-P). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2, 199-221.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138.
- D'Angelo, L. A., & Fernández, D. R. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela.
- Dahlberg, L. L., & Krug, E. G. (2006). Violence: a global public health problem. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11, 1163-1178.
- Dahlberg, L. L., & Mercy, J. A. (2009). The history of violence as a public health issue.
- Dartnall, E., & Gevers, A. (2015). Violence can be prevented. *South African Crime Quarterly*, 51, 3-4.
- Davis, A. B., Gaudino, J. A., Soskolne, C. L., & Al-Delaimy, W. K. (2018). The role of epidemiology in firearm violence prevention: a Policy Brief. *International journal of epidemiology*.
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.

- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Dempsey, A. G., & Storch, E. A. (2008). Relational victimization: The association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood. *Psychology in the Schools*, 45(4), 310-322.
- DeSantis-King, A., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- Diagne, D. (2009). School violence: Evidence from the economics literature and related disciplines. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 135-150.
- Drydakis, N. (2014). Bullying at school and labour market outcomes. *International Journal of Manpower*, 35(8), 1185-1211.
- Durkheim, É. (1897). *Le suicide* [2ª edición], Paris, Félix Alcan. [1ª Edición: 1895] blicado por Tarde]. Berlandi, M. et Cherkaoui, M. (2000):«Le Suicide» un siècle après Durkheim, Paris, PUF, 219-255.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*, Plan International.
- ENARES. (2015). Encuesta nacional sobre relaciones sociales. Resultados - Perú 2010. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- ENDES (2015) Encuesta nacional demográfica y salud. Resultados - Perú 2015. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(1), 71-83.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-264.
- Espelage, D. L. (2016). Leveraging school-based research to inform bullying prevention and policy. *American Psychologist*, 71(8), 768.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2010). *Bullying in North American schools*. Routledge.
- Estévez L., E., Martínez F., B., & Musitu O., G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿ Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Felix, E. D., Furlong, M. J., & Austin, G. (2009). A cluster analytic investigation of school violence victimization among diverse students. *Journal of interpersonal violence*, 24(10), 1673-1695.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive behavior*, 37(3), 234-247.

- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649.
- Frey, K. S., Newman, J. B., Nolen, S. B., & Hirschstein, M. K. (2012). Reducing bullying and contributing peer behaviors: Addressing transactional relationships within the school social ecology. In *Handbook of School Violence and School Safety* (pp. 386-398). Routledge.
- Furlong, M., J. & Morrison, G., (2001). The school in school violence: Definitions and facts. En H. Walker y M. Epstein (Eds.), *Making schools safer and violence free: Critical issues, solutions, and recommended practices*. Texas: Pro-Ed.
- Furlong, M., J. & Morrison, G., (2001). The school in school violence: Definitions and facts. En H. Walker y M. Epstein (Eds.), *Making schools safer and violence free: Critical issues, solutions, and recommended practices*. Texas: Pro-Ed.
- Galdames, S., & Arón, A. M. (2007). Construcción de una escala para medir creencias legitimadoras de violencia en la población infantil. *Psykhé* (Santiago), 16(1), 15-25.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299-312.
- Galtung, Johan. (1995). "Conflict resolution as conflict transformation: The first law of thermodynamics revisited." *Conflict Transformation*, 51-64.
- Galtung, Johan. (1990). "Cultural violence." *Journal of peace research* 27(3), 291-305.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 43-59). Routledge.
- Hatzichristou, C., Polychroni, F., Issari, P., & Yfanti, T. (2012). A synthetic approach for the study of aggression and violence in Greek schools. In *Handbook of School Violence and School Safety* (pp. 156-167). Routledge.
- Hernández, W. (2017). Additive and synergistic perceived risk of crime: A multilevel longitudinal study in Peru. In *The Routledge International Handbook on Fear of Crime* (pp. 368-387). Routledge.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14(3), 206-221.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Siddall, J., & Gilman, R. (2014). Life satisfaction and schooling.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Avi Astor, R., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American journal of community psychology*, 34(3-4), 187-204.
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295.

- King, M. F., Renó, V. F., & Novo, E. M. (2014). The concept, dimensions and methods of assessment of human well-being within a socioecological context: a literature review. *Social indicators research*, 116(3), 681-698.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child development*, 67(4), 1305-1317.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child development*, 72(1), 134-151.
- Lavy, V., & Schlosser, A. (2011). Mechanisms and impacts of gender peer effects at school. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), 1-33.
- Le, A. T., Miller, P. W., Heath, A. C., & Martin, N. (2005). Early childhood behaviours, schooling and labour market outcomes: Estimates from a sample of twins. *Economics of Education Review*, 24(1), 1-17.
- Lee, B. X. (2016). Causes and cures VII: Structural violence. *Aggression and Violent Behavior*, 28, 109-114.
- Liem, J. H., Lustig, K., & Dillon, C. (2010). Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. *Journal of Adult Development*, 17(1), 33-43.
- López, V. (2014). *Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190.
- Maternowska, M. C., Potts, A., & Fry, D. (2016). The multi-country study on the drivers of violence affecting children: a cross-country snapshot of findings. Office of Research-Innocenti.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Méndez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J. A. (2017). Metas de logro 3× 2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 150-156.
- Mercy, J. A., Rosenberg, M. L., Powell, K. E., Broome, C. V., & Roper, W. L. (1993). Public health policy for preventing violence. *Health Affairs*, 12(4), 7-29.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2013). *Paz Escolar. Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2017). *Prevención y atención frente al acoso de estudiantes*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Salud del Perú (MINSA). (2011). *Encuesta global de salud escolar. Resultados - Perú 2010*.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Montañez, M. V. G., & Martínez, C. A. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Moore, M. E., Konrad, A. M., Yang, Y., Ng, E. S., & Doherty, A. J. (2011). The vocational well-being of workers with childhood onset of disability: Life satisfaction and perceived workplace discrimination. *Journal of Vocational Behavior*, 79(3), 681-698.

- Munthe, E. (2017). Bullying in Scandinavia. In *Bullying* (1989) (pp. 66-78). Routledge.
- Naciones Unidas. (2011). Convención de los Derechos del niño. Recuperado de https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13_sp.doc
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Ñopo, H., & Gutiérrez, I. (2017). Fighting bullying: An RCT intervention in Peru.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Ogando Portela, M. J., & Pells, K. (2015). Corporal punishment in schools: longitudinal evidence from Ethiopia, India Peru and Vietnam. MINEDU.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. *OECD observer*, 24-24.
- Olweus, D., & Breivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being. *Handbook of child well-being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, 2593-2616.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2003). Informe Mundial sobre la violencia y la salud Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Ortega, R., Del Rey, R. & Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive behavior*, 38(5), 342-356.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders Are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41.
- Pellegrini, A., & Galda, L. (2017). *The development of school-based literacy: A social ecological perspective*. Routledge.
- Pinheiro, P. S. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Naciones Unidas.
- Pinheiro, P. S. (2006). Speech of the Independent Expert United Nations Secretary-Generals study on Violence against Children Paulo Sergio Pinheiro. General Segment United Nations Human Rights Council Palais des Nations Geneva--22 June 2006.
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35(6), 1057-1078.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of happiness studies*, 10(5), 583-630.

- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.
- Sandoval Ato, R., Vilela Estrada, M. A., Mejía, C. R., & Caballero Alvarado, J. (2018). Riesgo suicida asociado a bullying y depresión en escolares de secundaria. *Revista chilena de pediatría*, 89(2), 208-215.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2006). “¿Qué es esa cosa llamada violencia?” suplemento del boletín Diario de campo (México: INAH), noviembre-diciembre.
- Sarzosa, M., & Urzúa, S. (2015). Bullying among adolescents: the role of cognitive and non-cognitive skills (No. w21631). National Bureau of Economic Research.
- Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing children’s well-being and assets across multiple contexts. *Social Indicators Research*, 114(2), 345-369.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of cross-cultural psychology*, 32(5), 519-542.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.
- Soto, H., & Trucco, D. (2015). Inclusión y contextos de violencia. Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad. Santiago: CEPAL, 2015. LC/G. 2647-P. p. 115-170.
- Straus, M. A. (2017). Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics (CT) scales. In *Physical violence in American families* (pp. 29-48). Routledge.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Townsend, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C., & King, G. (2008). The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Psychology*, 38(1), 21-32.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. MINEDU.
- UNESCO & UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Nueva York, EEUU: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el, 24.
- UNESCO. (2018). *Acoso y violencia escolar*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>.

- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2014). Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children. New York, NY: UNICEF, Division of Data, Research and Policy.
- UNICEF. (2014). Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children. New York, NY: UNICEF, Division of Data, Research and Policy.
- UNICEF. (2015). Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador: violencia entre pares en el sistema educativo. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador, UNICEF, World Division-Ecuador.
- UNICEF. (2017). A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents. New York, NY: UNICEF.
- UNICEF. (2018). An Everyday Lesson: End Violence in Schools. Unicef.
- Valdés Cuervo, Á. A., Martínez, C., & Alonso, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3).
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25(4), 353-366.
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J., & Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 695-707.
- Varela, J. J., Guzmán, J., Alfaro, J., & Reyes, F. (2019). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of Chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 705-720.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487-505.
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y humanismo*, 18(30), 92-106.
- World Health Organization. (2002). Who multi-country study on women's health and domestic violence against women. Geneva: World Health Organization.