



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

TRABAJO FINAL DE GRADO

Monografía

**BULLYING, CIBERBULLYING Y SU VINCULACIÓN CON
DEPRESIÓN E IDEACIÓN SUICIDA EN LA ADOLESCENCIA**

Florencia Quintana Accimontti 5.027.000-5

Docente Tutora: Prof^a. Adj. Mag. Evelina Kahan Kruchik

Docente Revisor: Asist. Mag. Erika Capnikas

Montevideo, octubre de 2023

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
Introducción	4
Desarrollo teórico.....	5
Capítulo 1. Adolescencia	5
1.1. Conceptualizaciones de la adolescencia	5
1.2. Proceso de subjetivación adolescente.....	6
1.3. Importancia de los grupos de pares.....	8
Capítulo 2. Bullying.....	9
2.1. Conceptualización de bullying	9
2.2. Epidemiología del bullying y del cyberbullying	10
2.2.1. Comparación por género	10
2.2.2. Comparación por edad	11
2.2.3. Análisis del nivel socioeconómico en relación al bullying	11
2.3. Actores del bullying	12
2.3.1. Agresor.....	12
2.3.2. Víctima	14
2.3.3. Espectadores	15
2.4. Tipos de bullying	15
2.4.1. Cyberbullying	17
Capítulo 3. Bullying como factor de riesgo de depresión y suicidio en adolescentes	18
3.1. Efectos del bullying en la salud mental.....	18
3.2. Bullying y depresión	20
3.3. Bullying e ideación suicida en adolescentes	21
Capítulo 4. Convivencia escolar e intervenciones educativas	22
4.1. Clima escolar	22
4.2. Papel de los centros educativos.....	23
4.3. Importancia del rol docente	24
4.4. Posibles estrategias de prevención en el tratamiento del bullying.....	25
Capítulo 5. Conclusiones.....	26
Referencias bibliográficas	29

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi abuela Nilda por su confianza y apoyo incondicional. A mis padres y mi hermano, que me acompañan en cada paso que doy, siendo un sostén indispensable en mi vida. También agradecer a mi familia y mis amigas, por estar siempre presente.

Por otra parte, agradecer a mi tutora Evelina Kahan, por su buena disposición y su acompañamiento constante.

Resumen

Esta monografía aborda la importancia del bullying en adolescentes que concurren a instituciones educativas. Se muestra la relevancia que adquieren los vínculos con pares en la construcción de la identidad en esta etapa vital, y, en este sentido, el papel que juegan los distintos actores del bullying y los efectos que dicho fenómeno ocasiona a nivel de la salud mental, particularmente sus repercusiones, en tanto favorecedoras de la depresión, ideación suicida y conductas de autoeliminación.

Por otra parte, se enfatiza en lo relativo al clima escolar dentro de las instituciones educativas, tanto como limitante o favorecedor de conductas de acoso escolar. Además, se destaca la importancia de que el docente enseñe desde una perspectiva integral, promoviendo el respeto, la integración y la empatía para propiciar un lugar seguro. Se presentan, por último, posibles estrategias de prevención e intervención frente a este tipo de conductas disruptiva.

Palabras clave: adolescencia, bullying, depresión, conductas de autoeliminación, clima escolar.

Introducción

En el marco del trabajo final de grado (TFG) de la Licenciatura de Psicología, la presente monografía se propone abordar el fenómeno del bullying desde diferentes conceptualizaciones teóricas, y se muestra cómo este influye en la salud mental de los adolescentes, pudiendo asociarse a la depresión, a la ideación suicida llegando incluso al suicidio.

El interés en esta temática surge a partir de la inquietud por comprender qué afectaciones psíquicas puede producir este tipo de maltrato específico en adolescentes víctimas del bullying.

En este contexto, el trabajo se organiza en cuatro capítulos. El primero se centra en la adolescencia, etapa que se distingue por la multiplicidad de transformaciones que se vivencian en diferentes niveles, enfatizando, en este sentido, el papel crucial que comienzan a tener los grupos de pares en esta nueva construcción identitaria, quienes, al mismo tiempo, brindan sostén emocional y sensación de pertenencia.

En un segundo momento, se establecen las nociones necesarias para lograr una amplia comprensión del acoso escolar. Para ello, se comienza desde conceptualizaciones del bullying, para posteriormente profundizar en los diversos involucrados y las diferentes maneras de ejercerlo, así como el comportamiento del acoso según el género y la edad.

En este sentido, en el tercer capítulo se plantean los posibles riesgos que implica para la salud mental vivenciar distintas situaciones de acoso escolar, principalmente las repercusiones emocionales en la víctima. Se abordan las consecuencias que se asocian al hostigamiento escolar, específicamente su relación tanto con la depresión, la ideación suicida y las conductas de autoeliminación.

En el último capítulo se plantea cómo influye el clima escolar en los casos de bullying y se destaca la importancia de que las instituciones asuman la responsabilidad de abordar y visibilizar estas situaciones. Asimismo, se subraya el rol docente en la promulgación de valores positivos que permitan una buena convivencia escolar, al tener en cuenta que este representa el nexo entre la institución y los adolescentes. Para concluir, se presentan estrategias de intervención.

Desarrollo teórico

Capítulo 1. Adolescencia

1.1. Conceptualizaciones de la adolescencia

Se da comienzo a este capítulo abriendo una interrogante: ¿Sería válido definir *adolescencia* en la actualidad como una única categoría universal? ¿O, por el contrario, debería asumirse que estamos ante una multiplicidad de adolescencias que se hallan sujetas a la complejidad de un contexto global, regional y nacional?

En este sentido, Viñar (2019) expresa: “La elección del plural para 'adolescencias' busca preservar la diversidad y singularidad de los casos, tanto en lo que remite al psiquismo (estructuración psíquica y/o construcción identitaria) como a los factores socioculturales que las configuran y modelan” (p. 15).

En congruencia, Le Breton et al. (2003) sugieren utilizar el término *adolescencias*, en tanto no existe un único modelo per se de ser y crecer. Muy por el contrario, las particularidades de cada contexto son factores que moldean las múltiples singularidades de adolecer.

No obstante, puede afirmarse que la idea de *crisis* es explicativa de tal variabilidad tanto en la pluralidad como en la singularidad.

Aberastury y Knobel (1988) destacan tres duelos en esta etapa vital. El primero refiere a la aceptación de la pérdida del cuerpo infantil, el segundo está ligado a la pérdida de la identidad infantil y, por último, el duelo por los imagos parentales de la infancia (p. 10).

Freire y Maggi (1997) designan esta etapa vital como una instancia de desarrollo y crecimiento, la cual implica tanto pérdidas como ganancias. Esto conlleva ciertas angustias vinculadas al miedo de crecer. El adolescente tiende a confrontar los mandatos parentales hasta entonces no cuestionados, buscando adscribirse en un mundo adulto que le resulta desconocido (p. 14).

Sin embargo, resulta pertinente preguntar si es posible que los jóvenes logren transitar esta etapa solo a base de transgresiones y oposiciones frente a las figuras parentales, o, por el contrario, son tales manifestaciones una búsqueda incesante de límites y protección.

En este sentido, en palabras de Kancyper (2007):

Así como los padres son necesarios para que el hijo se instituya el complejo de Edipo, también lo son para que el vástago salga de él y pueda acceder a la elección de objetos sexuales, no incestuosos y parricidas y a nuevos objetos vocacionales más allá de los mandatos parentales (p. 50).

Este acompañamiento de los padres, según el autor, va a ser fundamental para el desarrollo de una nueva subjetivación, donde deberán hacer un esfuerzo para entender las complejas elaboraciones psíquicas del adolescente, y para esto tendrán que remontarse a su propia juventud.

1.2. Proceso de subjetivación adolescente

Le Breton et al. (2003) plantean que la adolescencia se caracteriza por su inestabilidad. No obstante, los jóvenes interpelan sus valores y formas de pensar para configurar otros nuevos que le permitan apropiarse de una nueva identidad. En este momento, se produce una discordancia entre sus deseos y lo que la sociedad impone en tanto presiones y mandatos que se ven condicionados a cumplir.

Por otra parte, es lícito enfatizar que el proceso de subjetivación que transita el adolescente no está exento de obstáculos. Tal y como lo expresa Bolaños (2020), la constitución de la subjetividad se inaugura antes del nacimiento y comienza a configurarse en base a las primeras experiencias. Dicho proceso se continúa en la infancia, luego en la adolescencia, etapa en la que ciertas experiencias tendrán mayor protagonismo en relación a otras. Esta elección, no precisamente consciente, define un camino de apropiación en la construcción identitaria.

Blos (1980) plantea que el adolescente se enfrenta a un segundo proceso de individuación que al finalizar otorgará un sentido a la identidad. Más en el transcurso tendrá que atravesar etapas que lindan entre la autoconciencia y la crisis que produce la construcción de su identidad.

En congruencia con el autor, puede afirmarse que el sujeto oscila entre polos antagónicos. En uno, la expresión de la duda de *quién soy*, que se acompaña de angustia, y, en el otro, los abusos de excesos como expresión de omnipotencia donde *todo lo soy*. En los momentos de autoconciencia hay una retirada de la libido, y, en consecuencia, un repliegue sobre sí mismo.

En este sentido, en la búsqueda de ser, o incluso sentir, los adolescentes se someten a conductas que vulneran su integridad. Tomando los aportes de Le Breton (2012), la contraposición de este repliegue de sí mismo se traduce en conductas de riesgo, tales como andar a altas velocidades, el exceso de alcohol, trastornos alimenticios, relaciones sexuales sin cuidados, consumo de drogas psicoactivas, incluso la delincuencia, con el fin de comprobar en ocasiones el valor que tiene en las personas que ama. Cabe aclarar, en este sentido, que estas conductas de riesgo no tienen como propósito la muerte, sino, por el contrario, confirmar su existencia desde un pensamiento omnipotente.

En contraposición con autores más tradicionales, Lerner (2018) entiende que las complejidades de las adolescencias contemporáneas se ven asociadas a los avatares del mundo actual, caracterizado por la incertidumbre. El individuo tiene como propósito establecer quién es y sentirse perteneciente, eligiendo un grupo que lo acompañe en esta construcción de sí mismo.

Sin embargo, de acuerdo con el autor, esta creación de una nueva identidad va a estar sustentada de una manera frágil, motivo por el que se explicarían ciertas conductas de apropiación y fanatismo que lo ayuden a definirse. Aunque, por otro lado, enfatiza que actualmente la búsqueda de esta identidad en las adolescencias no está sujeta a las presiones que tradicionalmente se imponían en base a la idea de crear un ser que se estableciera en el tiempo, sino que, por el contrario, como expresa el autor: “Antes navegar era llegar a puerto, anclar en un lugar refugiado; hoy pareciera que fundamental es navegar en sí, pues no hay indicación alguna de que se ha de agenciar de un puerto protegido y amparado” (p. 83).

Asimismo, Lerner (2018) evidencia otro desafío que experimentan en su mayoría las adolescencias actuales, haciendo referencia a la complejidad de las paternidades horizontales, donde ya no existe una autoridad estructurada, sino que en muchos casos se ven adolescentizados y se pierden con ellos los límites necesarios que implica una relación de cuidados.

Siguiendo a Sujoy (2014) los adolescentes actuales, están atravesados por una época y cultura desarraigada a valores colectivos, tecnologizados, y con una presencia fuerte del mercado que fomenta la necesidad a través del bombardeo de publicidades de tener todo en cuanto lo desean. Frente a esto se van creando nuevas organizaciones psíquicas, que, al discrepar notablemente con los modelos que rigieron la crianza de sus figuras parentales, dificultan el entendimiento, y por lo tanto la creación de vínculos con los jóvenes. Por otra parte, la autora reconoce en las adolescencias modernas la hipersexualización cada vez a más temprana edad, fomentada por las redes y el deseo de aprobación en ellas. Así como también destaca en ellos la falta de disciplina y la poca tolerancia a la frustración.

En este sentido, García (2013) expresa:

Los jóvenes también ejercen nuevos usos del lenguaje oral y escrito que recortan la secuencia diacrónica habitual y acortan los tiempos a través de telescopajes y creación de nuevas palabras. Las escrituras corporales de signos, imágenes o textos, o las deestilos en las pinturas y vestimentas, pero también marcajes como los realizados por piercings, excoriaciones u otras formas de acción sobre el cuerpo, parecen aumentar la variedad simultánea de signos que se ofrecen a la vista, al tiempo que se construyen los cuerpos con signos e imágenes que, descontextuados de los significados culturales de origen, arman o intentan armar nuevos estilos identificatorios (p. 134).

No obstante, la importancia de los pares no ha perdido vigencia, y los adolescentes siguen buscando pertenecer. Palazzini (2008) entiende a los grupos de pares como una red de contención necesaria para la *remodelación identitaria*. Le brinda al adolescente la posibilidad de experimentar y desarrollarse en conjunto con otros, sin la presencia de un adulto que los restrinja (p. 152).

1.3. Importancia de los grupos de pares

El grupo de pares facilita la transición de la vida infantil a la adulta, ya que, al decir de Kancyper (2007), el tomar contacto con otros le permite al joven desarrollar nuevas configuraciones de identidad frente a la pérdida de lazos afectivos con las figuras parentales. El autor refiere que estas formas de identificarse son *alienantes*, en tanto el sujeto incorpora de forma inconsciente la historia del otro a su vida (p. 38).

En palabras de Martínez (2013):

Las relaciones de amistad influyen en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al entorno social en el que convive, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad, en la adquisición de habilidades sociales como el manejo eficaz del conflicto y el control de la ira y de la agresión. Esta influencia ocurre porque los amigos, además de formar parte de la pandilla, transmiten las actitudes o los comportamientos normativos de una generación particular (p. 2).

Asimismo, en este proceso de una constitución yoica definitiva, es indispensable que el adolescente se sienta comprendido por un grupo que se encuentre transitando los mismos conflictos, y puedan compartir emociones, así como formas de pensar y actuar que sean propias de la etapa. Baumeister y Leary (1995, como se citó en Calero et al., 2018) resaltan la necesidad de pertenencia que es propia de los seres humanos. Sin embargo, es en la adolescencia donde se presenta su auge, potenciando el miedo al rechazo.

Frente a esto el adolescente intenta encajar siguiendo ciertas conductas que lo hagan parte del grupo. Este deseo de ser incluido se relaciona a la seguridad que le brinda el *ser parte*, mediante el cual el joven va generando confianza y autonomía que posibilite la creación de su propio camino.

En este sentido, Lerner (2018) expresa:

Es usual que el adolescente construya una trinchera identitaria, un búnker en el que se sienta seguro, un albergue que lo resguarde de los fuertes ciclones de la etapa que atraviesa (lo pulsional, lo social, el vacío, etc.). Cuanto más enérgicos sean los vientos, más esfuerzo pondrá para edificar esa trinchera (p. 83).

Por su parte, Rother (2008) insiste en que la ausencia de pertenecer a un grupo de amigos en esta etapa desencadena dificultades de integración vincular, con repercusiones a nivel emocional, tales como baja autoestima, variaciones en el humor, y, particularmente, la depresión. Destaca, además, que el encontrar un grupo de pertenencia requiere un importante gasto psíquico en la búsqueda de aquellos que reemplacen a sus figuras parentales.

No puede dejar de obviarse que la construcción de identidad y, en consecuencia, la eventual estructuración del psiquismo, no están exentas de estados de vulnerabilidad e inestabilidad.

Martín et al. (2021) expresan que someterse a un grupo de pares en esta etapa de desarrollo social y psicológico brinda el sentimiento de seguridad, así como de libertad, en tanto se validan ciertas formas de pensar o de actuar. Sin embargo, también el grupo le otorga al joven calificativos que forjan su autoconcepto. Cuando estos son negativos conlleva una serie de consecuencias que afectan al individuo. Desde este punto de partida, en la temática que aquí atañe, se referirá cómo el bullying afecta en esta etapa vital.

Capítulo 2. Bullying

2.1. Conceptualización de bullying

Resulta relevante cuestionarse si cualquier tipo de agresión es considerada bullying o deben cumplirse determinados parámetros para que se denomine de esta manera.

Peraza y Leoni (2017) indican que para determinar si una situación se trata de bullying es necesario contemplar ciertos factores relevantes que suceden simultáneamente. El primero es que exista una asimetría de poder entre la víctima y su agresor, por lo tanto, es necesario que estos actores sean pares. Al mismo tiempo, la víctima se siente imposibilitada de salir de este hostigamiento y, por último, este debe mantenerse en el tiempo (p. 16).

Las autoras sugieren que, mediante la violencia, el agresor con frecuencia intenta apropiarse y tener completo dominio del territorio. A partir de ello, ha de destacarse que una de las características sine qua non del agresor es una afectividad superflua seguida de una estrategia. Por consiguiente, es este un aspecto que sitúa al bully en un lugar de poder, obteniendo así la atención de sus pares temidos y el completo control sobre la víctima. Asimismo, al obtener adhesión de un grupo (independientemente de cuantos lo conformen), logra convertirse en un líder, claro está, totalitario y autocrático.

A propósito del acoso escolar, Guinot (2011) menciona que este puede prolongarse durante toda la etapa educativa. Identifica que comúnmente el bullying comienza mediante la burla, hasta intensificarse de tal manera que alcanza agresiones físicas. A su vez, se tiende a aislar socialmente a las víctimas, lo que posibilita al agresor adquirir un mayor control sobre ellas. El autor hace hincapié en que hace falta más que un caso aislado para considerarse bullying, aunque no es necesario que el adolescente vivencie varios tipos de agresiones en un mismo momento (p. 30).

Pensando desde esta óptica, Urra (2011) establece que el agresor o los agresores buscan intimidar a víctimas que se encuentran en inferioridad de condiciones. O, dicho de otra forma, indefensos y vulnerables, que, por lo tanto, no han generado motivo alguno para ser violentados. Lo que termina por agravar aún más esta persecución insaciable es la presencia de los espectadores que fomentan el acoso o no median para evitarlo. Asimismo, el autor resalta que lo

que diferencia al bullying de otras agresiones es su intencionalidad consciente de causar sufrimiento a quien se haya fijado como víctima (p. 45).

Por su parte, Tresgallo (2011) agrega que el acoso escolar es consecuencia de una sociedad violenta en sí misma, “todas las personas inmersas se impregnan de la misma. Especialmente los más jóvenes, más fáciles de ser influidos y manejados debido a su capacidad crítica inexistente o débilmente formada” (p. 103). Por otra parte, destaca la influencia de los avances tecnológicos con la que cuentan los adolescentes actualmente. El acceso al uso de dispositivos móviles no suele ser supervisado por las figuras parentales y este mismo hecho discurre en el ámbito escolar con el objetivo de imitar ciertos contenidos o personajes que se consideran referentes.

2.2. Epidemiología del bullying y del cyberbullying

2.2.1. Comparación por género

Cerezo (2008) distingue que en la generalidad de los casos existe una prevalencia del género masculino al identificar a los agresores, considerados los “fuertes del grupo” (p. 56). Por ende, más difíciles de someter. Por el contrario, las mujeres suelen ser víctimas, por ser calificadas como débiles, lo que favorece un mayor control sobre ellas.

En contraposición, Garaigordobil et al. (2013), mediante su investigación, explican que, si bien existe una mayor victimización del género femenino, no se observa una diferencia significativa con respecto a los varones.

Por su parte, Chocarro y Garaigordobil (2019) indicaron en su estudio los siguientes resultados: “38.2 % de los estudiantes se identificaron como víctimas, indicando haber sufrido una o más conductas de acoso, de ellos, 43.3 % eran varones y 56.7 %, mujeres” (párr. 27), afirmando que son medianamente proporcionales los casos de acoso escolar entre géneros.

Sin embargo, Cerezo (2001, como se citó en Méndez y Cerezo, 2010) expresa que los varones son los mayores implicados en esta problemática, ya que el bullying que ejercen las chicas es “menos visible y más rebuscado” (p. 215).

Por otro lado, Boulton y Underwood (1992, citados en Moraes y Simon, 2012), realizan una diferencia entre las agresiones, explicando que, mientras los chicos agreden a ambos géneros, las mujeres por lo general son hostigadas por otras chicas.

Ahora bien, Sharp y Shmit (1991, citados en Moraes y Simon, 2012), expresan que los varones utilizan mayormente la violencia física y verbal directa, mientras que las mujeres hostigan de manera indirecta, es decir, a través de chismes, exclusión, adjudicación de sobrenombres, etc.

2.2.2. Comparación por edad

Se considera relevante tener en cuenta el fenómeno de la edad, dado que distintas investigaciones revelan un auge del bullying en cuanto a su intensidad y peligrosidad en la adolescencia, debido a las competencias sociales que suceden a esta edad.

A propósito, Romera et al. (2022) realizaron un estudio valorando tres franjas de edad: “de 10 a 12 años (preadolescentes), de 13 a 14 (adolescencia temprana) y de 15 a 16 (adolescencia media)” (p. 317). Concluyeron que quienes presentaron las medias más elevadas en cuanto agresión, como a victimización, fueron los preadolescentes, seguido por los adolescentes de 13 a 14 años.

Avilés y Monjas (2005), en cambio, reconocen un incremento de agresores entre los 13 y 14 años. Sin embargo, los autores manifiestan que a partir de los 15 años comienza a decrecer (p. 31).

En congruencia, Ávila-Toscano et al. (2010) establecen que “el número de agresores aumenta entre quienes tienen más edad, manteniéndose en promedios similares entre 13 y 16 años” (p. 17). Los autores explican que este incremento no se da solamente en los agresores, sino en los actores en general.

Sin embargo, estudios como el de Cerezo (2013) coinciden con los de Garaigordobil y Oñederra (2008, como se citó en Cerezo, 2013), a quienes citan, en cuanto no se encuentra una variable significativa en la edad, sino que se ha mantenido estable en todas ellas (p. 38).

2.2.3. Análisis del nivel socioeconómico en relación al bullying

Distintas investigaciones en la región se plantean si el bullying responde a un problema económico o si se trata de un conflicto social global.

Según el informe del Defensor del Pueblo (2007) sobre el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, el factor socioeconómico incide en la violencia entre pares, dado que se visibiliza en las instituciones con alumnos de bajos recursos un mayor índice de acoso escolar (p. 108).

En este sentido, Domínguez y Manzo (2011) explican que el bullying se presenta en todos los centros educativos, sin importar si son públicos o privados. Sin embargo, los niveles económicos medios y bajos suelen ejercer violencia directa, especialmente la física.

Flores (2008, como se citó en Berger, s.f.) coincide en que la cantidad de alumnos victimizados es similar en los diferentes niveles socioeconómicos, aunque no agreden de la misma manera, planteando que esta diferencia se debe a los recursos con los que cuentan y la participación de los docentes. Asimismo, mientras en las instituciones de bajos recursos se destaca la violencia física, en las de alto nivel económico prevalece la verbal (p. 5).

Hoyos et al. (2004), por su parte, corroboran estos datos precisando que “en el nivel socioeconómico bajo se presentó un mayor porcentaje de respuestas referidas a una relación de agresión (63,4 %) que en el nivel socioeconómico alto (41 %)” (p. 158). Los autores refieren que esto se debe a que en los niveles más bajos se normaliza la violencia, sin problematizar la situación, lo que explica que siga sucediendo.

No obstante, los mismos autores identifican, en niveles socioeconómicos más altos, una tendencia a culpabilizar a la víctima, en el sentido tanto de ser provocadoras de la agresión como por hacer algo que incite al maltrato, o por tener alguna característica física que salga de los estándares de belleza. Esto se debe a la tendencia de este nivel de preocuparse por la apariencia frente a los demás.

2.3. Actores del bullying

Según Castro y Varela (2013), el estudio del bullying ha variado de un entendimiento simplificado, en el que solo se reconocía la figura del agresor y de la víctima, a una visión que incorpora los diferentes perfiles necesarios para remitirse a este fenómeno. Los autores enfatizan la importancia que tienen los observadores directos o indirectos, que en varias ocasiones favorecen a acrecentar la violencia.

Al respecto, Guinot (2011) refiere: “Hace falta también que tengamos un entorno que sea propicio para todo esto y que irá desde los padres hasta los compañeros pasando también por el espacio en que se mueven los actores” (p. 30). Cabe mencionar, entonces, que el bullying es realizado no solamente a través del hostigador, sino mediante una serie de factores que propician la violencia, siendo una responsabilidad grupal.

En este sentido, el informe de estado del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2021) sobre acoso escolar en Uruguay sostiene que estas manifestaciones de hostigamiento se hacen significativas para todo el grupo escolar. No se trata solo de distinguir a los roles principales, es decir, víctima y victimario, sino que, como se dijo anteriormente, los seguidores del agresor ayudan a reproducir estas situaciones violentas, haciéndolo pasivamente o de forma activa, sumándose a las burlas o excluyendo al individuo violentado.

A continuación, se profundizará en cada uno de los autores y su papel en la comprensión del bullying.

2.3.1. Agresor

Como se venía planteando, cada actor debe contar con determinadas características que lo predisponen a posicionarse en determinados roles en el fenómeno del bullying. En esta línea, Vega y González (2016) expresan que, si bien las causales de que un adolescente se convierta

en agresor son varias, existen factores que incrementan estas conductas. Los autores hacen referencia que los *bullies*, en su mayoría, son producto de familias disfuncionales, donde los chicos carecen de cariño, presencian maltrato y aprenden a relacionarse de manera negativa. Pero también destacan que las instituciones pueden contribuir en fomentar recursos positivos, como valores, normas, nuevas interacciones que le permitan al adolescente construir una nueva identidad.

Trenchi (2020) plantea que los agresores se encuentran manifestando algún nivel de sufrimiento, que, al ser ocultado, dificulta su procesamiento. Esto a su vez se demuestra en su comportamiento hostil. Estos chicos están llenos de rabia, por lo que tienden a compensar los sentimientos negativos de frustración y tristeza con el poder que le genera el acto de someter a otros. No obstante, es imprescindible considerar que detrás de este comportamiento dañino se presentan heridas profundas, a las cuales se les debe prestar atención, para que, mediante la orientación de un adulto, puedan lidiar con ellas.

Al respecto, Saad (2016) establece que “la agresividad es un asunto constitutivo del sujeto y del lazo social, no un mero resultado cultural, pues atañe a su relación con el yo, con el otro y con el cuerpo” (p. 165). Entenderlo de esta manera posibilita reconocer que el joven no acosa por mera maldad, sino que, en muchos casos, lo hace como manifestación de su propio sufrimiento.

Tal como indica Guinot (2011), los *bullies* se encuentran en permanente “rol de agresividad y violencia frente a los problemas a los que se enfrenta, culpando a los demás de sus errores y negándose a aceptar órdenes, de acuerdo con su ego que estará en aumento al creerse con derecho sobre la vida de quienes los rodean y superior a ellos” (p. 31).

En esta línea, Caprara y Pastorelli (1993, como se citó en Cerezo, 2008) explican que un factor que incide poderosamente en los adolescentes agresores es la desregularización emocional, la cual es manifestada por estos mediante su impulsividad, así como conductas desadaptativas. Según los autores, es posible que el individuo esté descontento con su realidad y esto le provoque ira (p. 51).

Para manifestar esta ira, Peraza y Leoni (2017) expresan que el agresor procede de diversas maneras, incluyendo distintos tipos de hostigamiento, como la violencia física, psicológica o verbal, los cuales pueden ejercer de manera directa: burlas, amenazas, insultos, chantajes, agresiones físicas, entre otras; o indirectamente: excluyendo a la víctima hasta dejarla aislada, inventando rumores, confabulaciones, etc. (p. 16).

Menéndez (2011) resalta que no hay solo un estereotipo de agresor, estos pueden variar desde adolescentes conflictivos hasta de alto rendimiento escolar. No obstante, todos manifiestan sentimientos de inseguridad por algún motivo, por lo que tienden a confrontar mediante la agresión a otros chicos, con el propósito de sentirse mejor.

Por otro lado, estos jóvenes “no toleran, ni admiten diferencias, tanto de clase social, de etnia, de rendimiento escolar, de apariencia, ya que no han sido educados para respetar y admitir a los demás” (p. 217).

2.3.2. Víctima

Ahora bien, no todos los adolescentes agredidos, son circunstancialmente víctimas, sino que se requiere un perfil psicológico con determinadas características.

Puértolas y Montiel (2017) observan que la mayoría de las víctimas no cuentan con habilidades sociales que les permitan integrarse al grupo, lo que fomenta que sean individuos fáciles de someter, al ser personas generalmente inseguras y con baja autoestima. Los autores identifican a este tipo de víctimas como pasivas, estableciendo que son las más damnificadas, ya que, por otra parte, se contemplan merecedoras del acoso que están recibiendo. Es por este motivo que suelen ocultarlo a los adultos.

En este sentido, Avilés et al. (2008) señalan que las víctimas comparten un mismo perfil con características similares. Los autores, mediante los aportes de Olweus (1998), explican que comúnmente son individuos con pocos o nulos amigos. Por otro lado, en su mayoría estos no suelen expresar lo que les sucede, en ocasiones porque prefieren el silencio ante la posibilidad de consecuencias peores. Son, a su vez, chicos inseguros, e incluso se reconoce en ellos una autoestima disminuida. Por este motivo les resulta difícil contestar ante las agresiones. En todos los casos la víctima se siente inferior: física, social o intelectualmente (p. 85).

De todas maneras, estos autores reconocen otros tipos de víctima, como las reactivas, que ocasionalmente pueden anteponerse al acoso y lograr mantenerse poco tiempo en estas situaciones, así como otros que, aunque enfrentan a los agresores, lo hacen de manera poco efectiva. Por otro lado, se encuentran las víctimas agresivas que canalizan el sufrimiento del hostigamiento a través de la violencia física.

Tomando los planteos de Trenchi (2020), cuando el adolescente es hostigado empieza a resaltar el miedo a los centros educativos, dándose en general un repentino descenso en sus calificaciones y relaciones sociales. En este sentido la autora expresa:

La situación del hostigamiento los hace sufrir mucho, los humilla y los avergüenza, confirmándoles internamente su propio valor. Su situación de debilidad y vulnerabilidad se sigue acrecentando. El sufrimiento se expresa muchas veces, en la resistencia a ir a la escuela, en disminución del rendimiento escolar, en dolores varios de cabeza o de barriga (p. 202).

Al mismo tiempo, Trenchi (2020) distingue entre los tipos de víctima, considerando que en su mayoría el bullying no es producto de una provocación por parte de ellos, un pequeño porcentaje que también se ven hostigando a otros compañeros, convirtiéndose en victimarios también (p. 202).

2.3.3. Espectadores

Existe, en efecto, todo un entorno que favorece a que estas situaciones se reproduzcan. Es aquí que aparece otro actor fundamental: los espectadores. Partiendo del informe de estado de Unicef (2021) sobre acoso escolar en Uruguay, podemos clasificarlos en activos, simpatizantes y neutrales. Los primeros refieren a aquellos que se encargan de amplificar el acoso al dar su aprobación o incluso sumándose a la agresión, habitualmente en forma de burla. Los simpatizantes corresponden al grupo que aprueba discretamente las agresiones hacia la víctima, aunque no de forma tan específica como en el primer caso. Los neutrales están representados por aquellos que deciden no interceder, normalmente debido al miedo a convertirse en nuevas víctimas. Por último, en su minoría, están los defensores, que “toman alguna acción para detener las agresiones, hablan con los agresores, protegen directamente a la víctima, hablan con adultos sobre lo que sucede, etcétera” (p. 30). Son aquellos que actúan frente a la impunidad con la que los agresores proceden, confrontando el maltrato normalizado en la institución.

Al respecto, Carozo (2015) expresa que la inacción de los espectadores es fundamental para magnificar las situaciones de acoso o que estas se sigan prolongando. El autor va más allá de entender que estos no detienen el acoso por miedo al agresor, sino que hipotetiza que, si bien pueden no contar con herramientas sociales para intervenir, también es resultado de la individualización que fomenta la sociedad actual, ante el pensamiento de que cada uno debe actuar conforme a su propio bienestar. Por otra parte, estos tienen el pensamiento de que la víctima vivencia con naturalidad el hostigamiento, sin ser consciente en ocasiones del dolor que le causa. Todo lo anterior promueve en la víctima el sentimiento de inescapabilidad y desprotección confirmada por su entorno.

Menéndez (2011) profundiza en algunas razones por las cuales los espectadores permiten o se suman a la agresión. Destaca como primer motivo que ubicarse del lado del bullie los hace sentir poderosos y parte del grupo; muchas veces no son conscientes del daño que provocan y describen las agresiones como simples bromas. A su vez, reconoce que algunos jóvenes se encuentran viviendo situaciones de ira y aprovechan a descargar su enojo en alguien más débil, o simplemente le recomendaron en su casa no meterse como forma de cuidado (p. 222).

2.4. Tipos de bullying

El bullying se puede presentar mediante diversas tipologías, como explican Domínguez y Manzo (2011). Las más reconocidas son las de tipo verbal, física, gesticular y el cyberbullying. El autor profundiza en cada uno de ellos explicando que

el bullying físico incluye toda acción corporal como golpes empujones, patadas, formas de encierro o daño a pertenencias. Además de que estas acciones constituyen la forma más habitual de bullying, es importante hacer notar que los últimos años se ha mezclado con diversas formas de abuso sexual.

El acoso físico es la forma que más fácilmente se identifica, ya que la mayoría de los casos deja huellas corporales. Como se verá más adelante, el incremento de la edad, tanto del agresor, como de la víctima, es un ingrediente muy importante en el bullying físico, y tiene repercusiones dignas de atender.

El bullying verbal se incluye acciones no corporales pero igualmente dañinas, como poner apodos, insultar, amenazar, generar rumores, expresar dichos raciales o sexistas con la finalidad de discriminar, difundir chismes, realizar acciones de exclusión, bromas insultantes y repetidas, etc. Para pensar en este tipo de bullying es imprescindible tomar en cuenta que los niños son mucho más sensibles que los adultos ante estas cuestiones.

En el bullying gesticular las agresiones son más difíciles de detectar, ya que pueden consistir en una mirada, una señal obscena, una cara desagradable, un gesto, etc. Se trata de formas de agresión, amenaza o exclusión que por lo común se lleva a cabo a espaldas de cualquier persona que pudiese advertir la situación y, en consecuencia, ayudan a quien expresa estos gestos o señas a permanecer en el anonimato.

El cyberbullying es un fenómeno nuevo, derivado de los grandes avances tecnológicos. Tanto Internet como la telefonía celular surgieron como canales de comunicación que en muy poco tiempo se han vuelto necesarios en todo el mundo y que también son usados para agredir (p. 22).

Según Guinot (2011), estas agresiones antes mencionadas se van intensificando progresivamente en el tiempo, comenzando con ataques respecto al físico o alguna debilidad que encuentren como flanco de burla en la víctima, para después incorporar violencia física, llegando hasta el completo aislamiento del joven. Identifica que los procesos que se dan con más frecuencia son el bloqueo y la exclusión social, que busca impedirle al joven cualquier posible salida del acoso. Existe en todos los casos un importante grado de manipulación.

En congruencia con los autores, Avilés et al. (2011) expresan que el bullying se manifiesta desde diferentes perspectivas y propósitos, por lo que los autores distinguen tres maneras de entenderlos:

— Con arreglo a la forma: las agresiones toman formas verbales, físicas sobre las personas y/o sus pertenencias, de exclusión social o relacional, de alto daño psicológico o focalizadas en algún aspecto concreto (lo sexual, contenidos homofóbicos, sesgos racistas, desviaciones externas, necesidades educativas especiales, etc.). Hemos denominado estas formas de maltrato entre iguales como verbal, física, psicológica, relacional o focal: sexual, homofóbica, racista y hacia alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Acnees).

— Con arreglo al fondo: se enfoca en las intenciones de quienes actúan y los efectos que producen en los destinatarios. A este respecto, las acciones de agresión persiguen desde

provocación hasta ridiculización, exclusión, difamación, humillación, suplantación de personalidad, chantaje, dominio, sumisión, etc.

— Con arreglo al escenario: tradicionalmente el maltrato entre iguales se ha desarrollado en escenarios presenciales y reales en los que víctima y agresor se veían las caras. Sin embargo, cada vez con más fuerza el maltrato se está llevando a escenarios virtuales, en lo que se está denominando como *ciberbullying*, apoyado por el auge y manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación (p. 60).

En cualquiera de los casos, Trenchi (2020) nos advierte que la desproporcionalidad de fuerza entre los actores involucrados (víctima y agresor) casi nunca es real, pero siempre el primero se siente más débil que el segundo y por este motivo se ve imposibilitado de detener el acoso.

Menéndez (2011) asegura que el acoso escolar se manifiesta de muchas maneras, simultáneamente en gran parte de los casos, agregando a las anteriores formas de hostigamiento, es decir, a la verbal, física, ciberacoso y social, el factor psicológico. De esta manera, lo que se intenta es destruir la autoestima de la víctima, así como generar sensación de terror, el cual lo mantendrá anclado a la sumisión del victimario.

2.4.1. Ciberbullying

Las adolescencias actuales están atravesadas por las “nuevas tecnologías” (Lerner, 2018, p. 85), que, según Lerner, se han vuelto fundamental en la creación de vínculos interpersonales, así como en la búsqueda de aprobación inmediata mediante diferentes redes sociales, donde los propios individuos se exponen.

No obstante, se ha de destacar que, dentro de este mundo tecnológico, no solo se encuentran aspectos positivos, sino que, con estos avances, comenzó una nueva forma de practicar bullying: el ciberbullying, concepto que se profundizará en este apartado.

Garaigordobil (2015) explica que el ciberbullying es la práctica de ejercer acoso entre pares mediante diversos dispositivos electrónicos. Este puede ser aplicado por un agresor o un grupo de ellos. Dicho hostigamiento es intencional y perdura en el tiempo, además de utilizar ciertas metodologías que se reiteran en los diferentes casos. Frecuentemente es violentada la privacidad de la víctima a través de la divulgación de fotos o videos privados, llamadas o mensajes amenazantes, videos de YouTube, donde se expone cruelmente al acosado, entre otras maneras de ridiculizarlo.

Smith (2008, como se citó en Lanzillotti y Korman, 2018) plantea que la complejidad de este tipo de bullying se debe al borramiento de un lugar físico, ya que el o los individuos que ejercen este tipo de acoso lo pueden ejecutar permanentemente en el tiempo y espacio a través de internet, complejizando la supervisión, lo cual dificulta que la víctima se sienta protegida (p. 818).

Desde esta perspectiva, Estévez et al. (2019) advierten que este tipo de acoso suele suceder fuera del horario escolar, dado que en este tipo de instituciones se ve limitado el uso de aparatos

electrónicos. No obstante, es posible que se combinen el bullying y el ciberbullying, siendo el joven victimizado simultáneamente por ambas vías, es decir, se amplía el escenario donde la víctima es sometida.

Por otro lado, Ortega-Ruiz y Zych (2016) entienden que el ciberacoso es producto de relaciones sociales que se originan en las escuelas, para después trasladarlas a relaciones sociales cibernéticas, espacio donde se ejecutan tales agresiones. Partiendo de esta base, el uso de las redes sociales se ha vuelto esencial en la vida cotidiana, sobre todo en la manera de relacionarse de los adolescentes. Se encuentra aquí la complejidad de encontrar herramientas efectivas que ayuden a minimizar el ciberacoso, sin despojar totalmente de estas redes a los involucrados. Frente a lo expuesto, las autoras insisten en que lo más adecuado en estos casos es apuntar a la ciberconvivencia, donde se apuesta a una enseñanza partiendo de principios morales y éticos, de cómo hacer un uso positivo de esta forma de comunicación. Será importante que se cuente con el compromiso de los adultos responsables de la institución, las familias, pero también con psicólogos especializados en el tema.

Por último, Caravita et al. (2016, como se citó en Ortega-Ruiz y Zych, 2016) reconocen que el estado de estrés que produce el ciberbullying es aún mayor que en las prácticas de bullying convencional, recordando que esta agresión también puede ser producida desde el anonimato, sin poder determinar al o a los responsables del maltrato (p. 3).

Capítulo 3. Bullying como factor de riesgo de depresión y suicidio en adolescentes

3.1. Efectos del bullying en la salud mental

Las consecuencias que se desprenden del bullying, según entienden Peraza y Leoni (2017), afectan a los distintos actores que hayan participado del acoso. Por ello sus aportes se focalizan en la necesidad de establecer protocolos de prevención efectivos ante la mínima sospecha de violencia en el área educativa.

En este sentido, Lucas-Molina et al. (2022) han encontrado ciertas patologías, particularmente ansiedad y depresión tanto en víctimas como en victimarios, así como dificultades de integración social en estos. Por otro lado, los autores evidencian como factor común la baja autoestima, la cual funciona a su vez como predictor para detectar estos casos.

Al respecto, Arroyave (2012) señala que una de las consecuencias más preocupantes ante el acoso escolar son las ideas de autoeliminación y el incremento de los casos de suicidio por esta índole. Al mismo tiempo, la autora explicita los efectos que frecuentemente se identifican en las víctimas de bullying. Entre las principales consecuencias a nivel mental en las víctimas del

bullying por lo general se observa que tienen que ver con la ansiedad, principalmente fobias, siendo la fobia escolar la más usual, con un alto predominio de ansiedad anticipatoria dentro de la sintomatología. También se presentan alteraciones en la conducta como llanto, pataleta o quedarse en cama sin querer ir al colegio. En la sintomatología se encuentran somatizaciones como vómito, diarrea, dolor abdominal y muscular. A nivel cognitivo se comienza a observar el temor irracional a exponerse al colegio. Otra de las patologías relacionadas es la depresión, que consiste en ánimo triste, irritabilidad, dificultad para disfrutar lo que antes le gustaba, llanto fácil, aislamiento social, sentimientos de rechazo, cambios en los patrones de sueño y alimentación, alteraciones en la actividad motora, por exceso o déficit, e ideación suicida. Finalmente, el ausentismo escolar es frecuente en la víctima de bullying, relacionado con el deterioro del rendimiento escolar, que antes de la agresión no se presentaba (pp. 121-122).

García y Ascensio (2015) agregan otros síntomas tales como enuresis nocturna, trastornos alimenticios, desvalorización de la autoestima, variaciones conductuales y del estado del ánimo, entre otros. Los autores hacen hincapié en que el estrés es el mecanismo que adopta el organismo para manifestar el sufrimiento ante la exposición prolongada al maltrato. En efecto, produce “diferentes respuestas somáticas como involución del timo, gastritis, fiebre, gripe, cardiopatías (hipertensión arterial, infartos), inmunosupresión y ansiedad” (p. 26).

Destacan, por otro lado, que el trauma postraumático que puede generar el bullying no solamente involucra a la víctima, sino a cualquier partícipe que se haya visto amenazado de muerte o haya sentido un inmenso temor. Tras este, es posible que se encuentren mecanismos de evitación, evasión, hiperexcitación, cambios de humor, pesadillas, entre otros.

Barragán et al. (2010) reconocen que la intimidación entre pares tiene un importante impacto en la salud mental y física de los jóvenes. Tanto víctimas como victimarios se ven afectados en la percepción que tienen sobre ellos mismos y reconocen sentirse deprimidos. En otro orden de ideas, se pueden presentar conductas de riesgo como el consumo de drogas, relaciones sexuales agresivas o poco cuidadas, conducir bajo efectos de alcohol o a alta velocidad, y daños físicos como lesiones, que incluso pueden llegar al suicidio.

Por su parte, Resett y González (2020) exponen que el principal emergente de la victimización es la depresión y esta se relaciona intrínsecamente con la ideación suicida, el pasaje al acto y con la autoestima del joven, lo que explicaría el gran aumento de suicidios como principal motivo de muerte en los adolescentes.

El informe de estado de situación de Unicef (2021) sobre el acoso escolar en Uruguay describe los sentimientos del alumno/a victimizado/a: primero fatiga, cansancio, desmotivación, afectación del rendimiento cognitivo y luego irritabilidad. Esa desregulación emocional puede conducir a ataques de ansiedad, pánico y a estados depresivos. Por último, comienzan las somatizaciones: contracturas, cefaleas, molestias gastrointestinales leves. “El 30 % de las víctimas de acoso se siente mal o muy mal de ánimo, lo que lleva a la somatización de este

problema” (p. 42). Cuando el joven no cuenta con vínculos consistentes y de protección, el maltrato puede afectar al sistema nervioso en el desarrollo, lo que provoca riesgos en la salud física y psíquica del adolescente, predisponiendo la aparición de trastornos psicológicos, como la depresión.

3.2. Bullying y depresión

La adolescencia se acompaña de múltiples cambios en varios aspectos: físicos, sociales, psíquicos, familiares. En esta confusión que presenta el individuo en definirse, al no encontrarse categorizado como un niño, pero mucho menos como un adulto, es que se presenta un estado de vulnerabilidad que puede predisponer al desarrollo de ciertas patologías, en este caso se focaliza en la depresión (Silveira et al., 2012). En congruencia con el autor, cualquier situación negativa que experimenten va a tener un impacto en ellos.

En este sentido, Salazar et al. (2019) establecen, tras múltiples investigaciones, que todos los tipos de víctimas son propensas a desarrollar depresión, especialmente cuando son expuestas a este tipo de acoso durante un periodo prolongado.

Veytia et al. (2012) expresan que los episodios estresantes en esta etapa influyen en el origen de episodios depresivos. Asimismo, la autora destaca como un posible factor de estrés frecuente en las adolescencias las dinámicas conflictivas en las relaciones con los grupos de pares.

En congruencia con lo expuesto, Valadez et al. (2011) sostienen que el bullying tiene como objetivo aislar completamente al adolescente del grupo. En este sentido, al excluirlo, disminuyen las interacciones tanto afectivas como sociales con respecto a sus compañeros, incluso estas pueden ser nulas. Esta soledad provoca en el individuo sentimientos de angustia, asociándose con estados depresivos y ansiógenos.

En esta línea, Pardo et al. (2004) encuentran que la soledad es un factor común en los adolescentes deprimidos. El presentar dificultades en establecer relaciones interpersonales con sus pares se vincula con inconvenientes para regular sus emociones. Ahora bien, los autores encontraron que las prácticas violentas actúan como desencadenante de estados depresivos. En este sentido, al ser el bullying un fenómeno que implica tanto prácticas violentas como exclusión, favorece notablemente en el desarrollo de dicho trastorno.

Por otro lado, Azúa et al. (2020) afirman que el bullying y la depresión tienen una relación directa. Explican que, si bien todos los participantes del fenómeno pueden manifestar estados depresivos, estos son más frecuentes en las víctimas. Bauman y Cols (2013, como se citó en Azúa et al., 2020) hacen una diferenciación entre los tipos de bullying y el impacto en la patología, al decir que “ser víctima de bullying social, verbal y cibernético tienen efecto significativo en síntomas depresivos, mientras que el ser víctima de bullying físico, no lo tiene” (p. 6).

Ceballos-Ospino et al. (2015) explican que un importante predictor de la ideación suicida, así como del suicidio consumado, es la depresión. Sin embargo, el desenlace es multicausal, teniendo en cuenta factores como las redes sociales del adolescente, su familia, episodios traumáticos, recursos emocionales, entre otros.

3.3. Bullying e ideación suicida en adolescentes

Como se ha expuesto aquí, el bullying es un factor de riesgo para la depresión y para la ideación suicida en la adolescencia.

En este sentido, según Galván et al. (2020), es generador de potenciales secuelas en la salud mental, y se distinguen como las más alarmantes las conductas de autoeliminación y el suicidio consumado. Siguiendo a los autores, estos son dos problemas en agenda para la salud pública. Si bien es una postura reduccionista atribuir solo al acoso escolar este tipo de desenlace (dado que se deben contemplar múltiples factores, como las redes de contención, el entorno, su contexto socioeconómico, etc.), los autores comprueban, mediante su investigación, que en varias víctimas de suicidio se encontró al bullying como un factor detonante. No obstante, hacen una diferenciación entre los sexos, explicando que el género femenino suele manifestar ideación suicida frente a estas situaciones de acoso, mientras que en el masculino se refleja el pasaje al acto.

Ceballos-Ospino et al. (2015) definen la *ideación suicida* como

el deseo, pensamiento o plan acerca del acto de cometer suicidio, o bien la cognición orientada a imágenes sobre la pérdida del sentido de la vida o autodestructivas. Por lo cual, a través de la ideación se puede estar alerta frente a los riesgos potenciales (p. 16).

Siguiendo a Casullo (2004), la idea de *muerte* en la adolescencia está muy incorporada, incluso en el propio lenguaje, a través de metáforas utilizadas para expresar tanto ideas positivas como negativas: *me muero de ganas*, *estoy muerto de cansancio*, etc. En palabras de la autora, la ideación suicida puede estructurarse como respuesta ante episodios traumáticos o de estrés crónico, donde ante la incapacidad de afrontarlos, y de encontrar una salida positiva, elaboran estrategias impulsivas para sobrellevar dichas situaciones, lastimándose, poniéndose en riesgo o atentando contra su vida.

En ese sentido, Carballo y Gómez (2017) expresan que “entre los acontecimientos vitales estresantes potencialmente prevenibles que se han asociado a las conductas autolesivas suicidas y no suicidas se encuentra el bullying” (p. 208). Los autores explican que este fenómeno, al ser una conducta de hostigamiento repetitiva y prolongada en el tiempo, le causa al sujeto una sensación de inescapabilidad, así como de dolor constante, que le llevan a suscitar ideas de autoeliminación, en la creencia de que es la única opción de acabar con esta situación.

Asimismo, Hawton et al. (1982, como se citó en Casullo, 2004) establecen que el bullying desencadena en los adolescentes el sentimiento de fracaso al no encontrar la aprobación que buscan de sus pares, En esta etapa vital estos sentimientos de humillación, soledad, vergüenza pueden generar en los adolescentes ideación suicida, tras la desesperanza y la imposibilidad de proyectarse de una manera distinta en el futuro.

Por otra parte, Brunstein et al. (2010) indican que el bullying por sí solo no sería un indicador de conductas de autoeliminación, pero al asociarse con depresión u otros trastornos psicológicos son potencialmente influyentes.

En palabras de Arroyave (2012):

Entre las consecuencias más impactantes del acoso escolar está la ideación e intento de suicidio que se presenta tanto en víctimas como en acosadores. Se encontró que los pensamientos suicidas se presentan más en mujeres que en hombres, en una relación de 5,1 % a un 2,4 %, respectivamente (p. 121).

Al respecto, Winsper y Col (2012, como se citó en Fadanelli et al., 2013) concluyen que tanto la ideación como el intento de suicidio están asociados mayormente a las víctimas de bullying. Indican también que los intentos de suicidio son significativos en varones. No obstante, Klomek y Col (2009, como se citó en Fadanelli et al., 2013) expresan lo contrario al decir que las mujeres tienen más intentos de suicidio, explicando esto por el tipo de bullying de índole psicológico. Factores como la exclusión predisponen mayormente a este tipo de conductas, al ser más influyentes en la salud mental que el bullying físico.

Capítulo 4. Convivencia escolar e intervenciones educativas

4.1. Clima escolar

Rodríguez (2004) entiende al clima escolar como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrado en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución” (pp. 1-2). En tal sentido, según Duarte (2005, como se citó en Quintana et al., 2012), este clima puede favorecer tanto una coexistencia positiva, como fortalecer aspectos disfuncionales dentro del ámbito escolar. Es decir que el conocimiento de cómo funciona la institución educativa, entendiendo sus falencias y sus fortalezas, permiten el diseño de protocolos de prevención específicos que promulguen la tolerancia y el respeto.

Según Flores et al. (2023) el clima escolar influye significativamente tanto en caso de ser negativo como cuando es positivo. En este último se mitigan las situaciones de acoso al brindar un espacio seguro y de contención. Estas formaciones integrales, al favorecer el diálogo, la

escucha y la participación en determinadas decisiones, generan confianza, permitiendo que el joven pueda expresarse al vivenciar acoso.

Por otra parte, Cardozo et al. (2018) destaca que la cantidad de casos de violencia escolar se debe a que en los centros educativos se rigen mediante el autoritarismo y la indiferencia, sin brindar el acompañamiento necesario a los alumnos. Concluye que, en este tipo de clima negativo, la probabilidad de ser victimizados es mayor, debido a la desprotección, así como naturalización frente al hostigamiento.

Siguiendo estos lineamientos, Ortega-Ruiz et al. (2016) consideran que la predisposición docente influye de forma importante en la conducta del alumnado. Cuando los profesores muestran interés por las necesidades que tienen los jóvenes, se mitigan conductas disruptivas. El adulto que se presenta dispuesto al diálogo y establece confianza brinda las bases fundamentales de una buena convivencia escolar.

Por su parte, Arévalo (2002) considera necesario que los adultos referentes en dichas instituciones otorguen espacios que impulsen a la reflexión, donde los alumnos se detengan a pensar sobre sus conductas. Es esencial, expresa la autora, difundir valores que vayan en contra de prácticas de sumisión, que promulguen la equidad y el compañerismo. Para que esto funcione, el modelo institucional, debe contar con un plan integral que permita educar contemplando no solo lo teórico, sino también las emociones y demandas de los jóvenes.

4.2. Papel de los centros educativos

Como ya se indicó anteriormente, el centro educativo juega un lugar primordial en el desarrollo del bullying. Barri (2011) destaca que es primordial el establecimiento de normas institucionales de prevención, las cuales faciliten el accionar efectivo en caso de detectar conductas de hostigamiento. Agrega la importancia de que todos los referentes del ámbito educativo se involucren en esta problemática.

Tresgallo (2011) advierte que, si bien es fundamental el papel docente, estos se encuentran sujetos a las normas institucionales sin la autonomía necesaria que se requiere para interceder en estos casos. Es por esta desprotección que muchos profesores optan por no implicarse en conflictos de los alumnos o con familiares. En congruencia con el autor, se visibiliza que en muchas ocasiones las instituciones no profundizan en la solución de problemáticas que afectan directamente la integridad de los chicos, sino que su preocupación verdadera se refleja en su estatuto curricular.

En relación con lo expuesto, Canet (2011) sostiene que la mayoría de los centros educativos se enfocan en defender la imagen social del instituto, pero no tienen la voluntad de resolver este tipo de conflictos, incluso niegan su existencia. No obstante, en casos excepcionales, existen

centros que toman medidas inmediatas, empatizando especialmente con la víctima, cuando detectan situaciones de acoso.

Al respecto, Trenchi (2020) expresa: “Las instituciones donde no se trabajan los aspectos formativos de los alumnos y se pone el acento de manera muy marcada, en el éxito, la competencia y el individualismo son propicias para que florezca el hostigamiento” (p. 202). Asimismo, evidencia que, mientras haya falencias en torno a protocolos y políticas en contra del bullying, los adolescentes victimizados se ven totalmente desprotegidos, y, por tanto, los agresores dotados de impunidad en su accionar.

Frente a esto, los distintos autores trabajados coinciden en la importancia de que los docentes actúen de forma inmediata cuando se evidencian conductas de intimidación u hostigamiento.

Por consiguiente, Menéndez (2011) establece que es necesario erradicar de raíz la naturalización de la violencia escolar, que sucede tanto a nivel familiar como institucional. La autora manifiesta, al mismo tiempo, que no solo se necesitan normas que sirvan de apoyo al equipo institucional, sino que, además, estas sean de público conocimiento, especialmente del alumnado, para que puedan denunciar en caso de vivenciar acoso, o identificar a un compañero en esta situación y ayudar a concientizar acerca de la gravedad de este tipo de prácticas.

En esta línea, Uriarte (2006) recomienda seguir medidas estandarizadas que funcionen de manera preventiva y paliativa frente al acoso escolar. Reconoce, a su vez, la importancia de que tanto los referentes institucionales como las familias trabajen en conjunto con psicólogos en la búsqueda de estrategias funcionales, así como en la difusión de información a fin de ampliar el conocimiento acerca de las consecuencias del bullying, para evitar que se siga minimizando. Al mismo tiempo, se sugiere que la institución cuente con medidas de sanción frente a la violencia.

4.3. Importancia del rol docente

En términos generales, para plasmar estrategias e intervenciones que sean funcionales a la institución y para erradicar la violencia escolar, se considera fundamental el rol docente.

Desde esta perspectiva, Alonso (2009) considera necesario el cambio a nivel educativo, enfatizando que, para que el rol docente sea desempeñado correctamente, se le debe dar la misma importancia tanto en lo que refiere a lo académico en sí mismo, como a la formación del ser social. El docente debe apuntar a que los alumnos puedan desarrollar la empatía, el compañerismo, la inclusión, entre otros valores fundamentales, para desarrollarse en la vida curricular y extracurricular.

Elizalde (2010), siguiendo esta lógica, explica que el profesor es fundamental a la hora de establecer un diagnóstico situacional del bullying, en cuanto se deben considerar aspectos como la “intensidad, duración y frecuencia con la que suceden estas situaciones, así como las

características de los involucrados, tales como edad, género, entre otros” (p. 360), para que, a partir de estas consideraciones, se pueda resolver qué estrategia es la más adecuada de aplicar.

Avilés et al. (2011), quien hace referencia a Olweus (2004, como se citó en Avilés et al., 2011), plantea que la implicación del docente es lo que determina realmente que los proyectos antibullying tengan sentido.

El profesor debe intentar integrar las ideas de todos los implicados, fomentando el debate y el razonamiento propio de los alumnos ante la temática. Se remarca la importancia de que los docentes muestren, de esta manera, una clara postura antibullying, que servirá a su vez de referencia a los alumnos.

4.4. Posibles estrategias de prevención en el tratamiento del bullying

Es importante que los jóvenes encuentren en los centros educativos un lugar seguro donde se los contemple, y que concurrir a estos no sea percibido como una tortura.

La literatura plantea distintas estrategias posibles a implementar con la finalidad de prevenir y afrontar el bullying.

Piñuel y Oñate (2005) señalan que una de las estrategias más efectivas para reducir los casos de bullying es involucrar a los propios alumnos, donde ellos mismos puedan ser partícipes de establecer normas de buenos tratos y se encarguen de verificar su cumplimiento. Según estos autores, de esta manera,

lo que era banal o trivial es ahora percibido y señalado por todos como algo inadecuado. No hay más réditos sociales ni grupales para el niño que acosa. Es la misma comunidad social de los niños la que, apoyada y reforzada por padres y educadores, se transforma en garante del derecho fundamental del niño a aprender y desarrollarse en un ambiente exento de violencia (pp. 13-14).

Por su parte, Benítez et al. (2009) aluden a la necesidad de que las instituciones incorporen docentes formados en estrategias de intervención e inclusión que permitan prevenir, así como accionar al detectar situaciones de acoso. Tener este tipo de formación en las instituciones les brinda seguridad a los alumnos y les otorga sentimientos de protección. A su vez, promueve el conocimiento, educando a otros docentes que no se encuentren tan implicados en el tema.

Lecannelier (2007) expresa que es posible intervenir sobre el bullying en diferentes ámbitos dentro del colegio: supervisando aquellos espacios donde se produce mayormente el acoso, como pasillos, recreos o baños, poniendo en práctica protocolos para el relacionamiento entre pares, e involucrando a la familia en proyectos antibullying. En palabras del autor, las intervenciones se pueden dividir en tres tipos de programas:

— Sistemas de intervención individual: estos sistemas implican trabajar específicamente con la víctima, con el objetivo de enseñar y desarrollar estrategias de afrontamiento, empatía, asertividad, resolución de conflictos, etc.

— Sistemas de apoyo y mediación entre pares: estos programas consisten en modos de insertar a los pares como partes integrantes de la intervención, a través de sistemas de mediación, grupos de ayuda entre pares, tutores, consejería y otros.

— Programas para todo el colegio (*whole school approach*): este es un tipo de programa que puede abarcar los anteriores. Consiste en realizar intervenciones en los diversos niveles del colegio. Este tipo de programas suele tener un rasgo diferenciador, que implica reformular una parte importante del centro educacional en aras de la generación de una cultura de solidaridad, respeto y buen trato. Es decir que aquí se inserta el programa antiviolencia, no como una acción, actividad o capacitación aisladas, sino como un aspecto nuclear de la organización del colegio (p. 5).

En esta línea, Del Rey y Ortega (2007, como se citó en Calderón, 2020) explican que es necesario partir de una reforma institucional, producida democráticamente, trabajando en conjunto con los referentes del centro educativo y los propios alumnos. El objetivo es que se tomen medidas que contribuyan a la actuación inmediata en los casos de acoso mediante un equipo formado e interiorizado en bullying. Los autores hacen hincapié en que el trabajo sobre la concientización del bullying debe ir más allá de una presentación en clase. Se deben contemplar a todos los actores, generando nexos que favorezcan el vínculo entre los estudiantes, profesores, familia y la institución, para que realmente puedan ser fructíferas las intervenciones basadas en el respeto.

Elizalde (2010) afirma que las estrategias deben estar dirigidas a diferentes objetivos, y apunta a dos perspectivas: mientras una está dirigida a afrontar el problema mediante cambios conductuales, brindando estrategias emocionales para que el alumno pueda hacerle frente, la otra se propone intervenir frente a la emoción negativa, brindando estrategias de afrontamiento (p. 360). No obstante, el autor plantea que, según el estudio realizado por Góngora y Reyes (1999), las estrategias que más se utilizan son las que apuntan a desarrollar acciones, donde se destaca que beneficia favorablemente en este sentido la colaboración de la familia.

Capítulo 5. Conclusiones

La revisión de la literatura muestra que el bullying es un fenómeno relevante en la actualidad por su incidencia en los centros educativos y las preocupantes consecuencias que se despliegan de este.

Se entiende que el bullying no se reduce a agresores y víctimas, sino que es necesario comprenderlo dentro de un contexto que lo favorece, el cual incluye otros actores, como los espectadores, el clima escolar negativo, la escasez de normas preventivas antibullying de las instituciones educativas. Y, por último, las familias, que tienden a minimizar el acoso.

Si bien el bullying afecta a todas las edades, en la adolescencia tiene un impacto fundamental. Cabe recordar que esta etapa le implica al adolescente desprenderse de las figuras parentales para forjar una nueva identidad. En esta inestabilidad que implica la transición de la niñez a la adultez comenzarán a tomar un rol indispensable los vínculos con los grupos de pares, quienes le darán los cimientos para construir nuevas formas de pensar y de ser en el mundo, además del sentimiento de pertenencia y validación.

Partiendo de esta base, el adolescente se encuentra en una situación de extrema vulnerabilidad ante las críticas y las influencias externas en general, dado que repercutirá en la percepción que él tenga de sí mismo y en su autoconcepto. En este sentido, el bullying, mediante la invalidación constante, las críticas y la exclusión de sus pares, influye negativamente en la salud mental, especialmente de las víctimas.

En esta línea, si bien no todos los casos de bullying desembocan en trastornos de depresión o conductas de autoeliminación, sí tienen una relación significativa. Estas situaciones de acoso escolar son totalmente abrumadoras para las víctimas y suelen generar estrés, aislamiento, baja autoestima, y se consideran factores de riesgo en el desarrollo de la depresión. Además, al darse el hostigamiento de forma repetitiva y persistente en el tiempo genera desesperanza, que, en conjunto con los sentimientos de desprotección e inescapabilidad, predispone a la ideación suicida o incluso a conductas de autoeliminación, como respuesta al deseo de terminar con el severo sufrimiento psíquico que este fenómeno le causa.

Por otra parte, se evidencia cómo influye el ambiente escolar en los casos de bullying. Una institución educativa que apueste a una convivencia positiva, es decir, que se rija por valores como la empatía, la inclusión y el bienestar de los jóvenes, minimiza las posibilidades de que este tipo de prácticas tengan lugar. No obstante, en el caso de detectar un posible indicio de acoso, cuentan tanto con estrategias como con profesionales formados para actuar efectivamente frente a estas situaciones. Por el contrario, el clima escolar negativo, al no estar enfocado principalmente en el bienestar del alumno provoca hostilidad, sentimientos de desprotección e inseguridad, donde generalmente encontramos docentes autoritarios que no abordan estas temáticas, que favorecen la intolerancia y la competencia, provocando conflictos e impunidad al agresor, dado que su accionar no tiene consecuencias.

Se reconoce entonces la necesidad de incorporar a las instituciones educativas la cultura del respeto, así como estrategias de prevención e intervención antibullying, dada la cantidad de sucesos de acoso escolar que se han identificado en la actualidad.

Por último, se concluye que concientizar acerca de los efectos que se desencadenan del bullying ayuda a promulgar la prevención y el cuidado de la salud mental de los adolescentes. Lo que resulta fundamental, dado la alarmante tasa de suicidios en estas edades, donde en varios casos se encuentra al bullying como un factor predictivo.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1988). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Paidós.
- Alonso, P. (2009). La visión del fenómeno bullying en alumnos del curso de Aptitud Pedagógica en los años 2005/06 y 2006/07. Semejanzas y diferencias. *Estudios sobre Educación*, (17), 125-144. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9876/2/17Na.pdf>
- Ávila-Toscano, J., Osorio, L., Cuello, K., Cogollo, N. y Causado, K. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes. *Psicogente*, 13(23), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552355002.pdf>
- Avilés, J., Irurtia, M. y Alonso, M. (2008). Víctimas y bullying. Pasos para la intervención con las víctimas. *Amazônica Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 1(1), 83-103.
- Avilés, J., Irurtia, M. García-López, L. y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales. "Bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90. https://www.nafarroakoikastolak.net/nieikastola/Argazkiak/Dokumentuak/bullying_el_maltrato_entre_iguales_bull20160522-12048-15b7cjj_20160909082603.pdf
- Avilés, J. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales–. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41. https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Biblioteca Central Pedro Zulen. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/arevalo_I_e/Arevalo_L_E.htm
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Azúa, E., Rojas, P. y Poblete, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(3), 1-8.
- Barragán, L., Valadez, I., Garza, H., Barragán, A., Lozano, A., Pizarro, H. y Martínez, B. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 553-569.
- Barri, F. (2011). El acoso escolar visto desde una asociación. En E. Roldán (Ed.), *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying* (pp. 192-205). Altaria.
- Benítez, J., García, A. y Fernández, M. (2009). Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el currículum universitario del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 191-207.
- Berger, C. (s.f.). *Bullying*. Ministerio de Educación.

[https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55657/4.%20si%20MIN EDUC.Bullyng.pdf?sequence=1](https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55657/4.%20si%20MIN%20EDUC.Bullyng.pdf?sequence=1)

- Blos, P. (1980). *Psicoanálisis de la adolescencia*. Joaquín Mortiz.
- Bolaños, D. (2020). Cruces temporales y conceptuales para leer la relación entre constitución de la subjetividad en la adolescencia y agrupaciones juveniles de ciudad. *Revista Affectio Societatis*, 17(32), 13-39.
- Brunstein, A., Sourander, A., y Gould M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood. A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Calderón, G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios*, 17(43), pp. 345-366.
- Calero, A., Barreyro, J., Formoso, J. e Injoque-Ricle, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(8), 1-16.
<https://www.redalyc.org/journal/3396/339660091017/339660091017.pdf>
- Canet, M. (2011). El acoso escolar visto desde una asociación. En E. Roldán (Ed.), *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying* (pp. 181-189). Altaria.
- Carballo, J. y Gómez, J. (2017). Relación entre el bullying, autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, (115), 207-218.
- Cardozo, G., Dubini, P., Ardiles, R., Fantino, I., Ferreiro, M., RamalloTorres, M., Serra, M. y Caminos, S. (2018). Asociación entre clima escolar y bullying. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. xxv Jornadas de Investigación. xiv Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Carozo, J. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 14(29), 1-8.
- Castro, A. y Varela, J. (2013). *Depredador escolar. Bully y cyberbully. Salud mental y violencia*. Bonum.
- Casullo, M. (2004). Ideaciones y comportamientos suicidas en adolescentes. Una urgencia social. *XII Anuario de Investigaciones*, pp. 173-182.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v12/v12a17.pdf>
- Ceballos-Ospino, G., Suárez-Colorado, Y., Suescún-Arregocés, J., Gamarra-Vega, L., González, K. y Sotelo-Manjarres, A. (2015). Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes escolares de Santa Marta. *Duazary*, 12(1), 15-22.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información Psicológica*, (94), 49-59.
- Cerezo, F. (2013). Diferencias en estatus social entre roles en 'bullying'. Un análisis sociométrico.

- <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/102090/02%20DiferenciasEnElEstatusSocialEntreRolesEnBullyng.pdf?sequence=1>
- Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying. Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612019000200057
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Domínguez, F. y Manzo, M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología*, 8(17), 19-33. <https://docplayer.es/9265119-Las-manifestaciones-del-bullying-en-adolescentes.html>
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal or Research in Educational Psychology*, 8(1), 353-372.
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada. Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Fadanelli, M., Lemos, R., Soto, M. y Hiebra, M. (2013). Bullying hasta la muerte. Impacto en el suicidio adolescente. *Rev. Hosp. Niños BAires*, 55(249), 127-135. <http://revistapediatria.com.ar/wp-content/uploads/2013/07/127-135-Bullyng.pdf>
- Flores, C., Vera, J. y Tánori, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 12-29.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Acoso escolar en Uruguay. Informe de estado de situación*. <https://www.unicef.org/uruguay/media/6051/file/Acoso%20escolar%20en%20Uruguay.%20Informe%20de%20estado%20de%20situaci%C3%B3n.pdf>
- Freire, M. y Maggi, I. (1997). *La adolescencia*. Editorial Roca Viva.
- Galván, G., Barchelot, L. y Vásquez, F. (2020). Relación entre bullying y conductas suicidas en adolescentes. Una revisión sistemática. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 31(149), 13-20.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco. Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.31.3.179151/181121>

- Garaigordobil, M., Martínez, V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40.
- García, J. (2013). Los adolescentes, la declinación del patriarcado y las nuevas estructuras familiares. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (117), 129-136. <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201311708.pdf>
- García, M. y Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar. Diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Guinot, J. (2011). Violencia para hoy y para mañana. En E. Roldán (Ed.), *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying* (pp. 25-40). Altaria.
- Góngora, E. y Reyes, I. (1999). La estructura de los estilos de enfrentamiento. Rasgo y estado en un ecosistema tradicional mexicano. *Revista Sonoriense de Psicología*, 13, 2-14.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (14), 150-172. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301407.pdf>
- Kancyper, L. (2007). *Adolescencia. El fin de la ingenuidad*. Lumen.
- Lanzillotti, A. y Korman, G. (2018). Conocimiento e identificación del cyberbullying por parte de docentes de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 817-839.
- Lecannelier, F. (2007). *Bullying, violencia escolar. ¿Qué es y cómo intervenir?* Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo. http://www.ceismaristas.cl/sem_req2009/concep_bullying.pdf
- Lerner, H. (2018). Adolescencias. Identidades agitadas. El tránsito adolescente y las conmociones subjetivas. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, (22), 80-106. <https://www.controversiasonline.org.ar/wp-content/uploads/22-LERNER-ES.pdf>
- Le Breton, D. (2012). Las conductas de riesgo de los jóvenes. *Revista Topía*. 1-12. <https://www.studocu.com/row/document/holaskoli-haskolinn-a-holum/financieel-managemnt/le-breton-las-conductas-de-riesgo-de-los-jovenes-topia/21187770>
- Le Breton, D., Ulriksen, M. y Masello, L. (2003). *Adolescencia bajo riesgo. Cuerpo a cuerpo con el mundo*. Ediciones Trilce.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Solbes-Canales, I., Ortuño-Sierra, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying, Cyberbullying and Mental Health: The Role of Student Connectedness as a School Protective Factor. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 33-41. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v31n1/1132-0559-inter-31-1-0033.pdf>
- Martín, M., Contini, E. y Lacunza, A. (2021). Acerca del autoconcepto en adolescentes de escuelas secundarias. Un análisis en contextos vulnerables. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (59), 251-274.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042021000100011&lang=es

- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente. Amistades y pareja. En E. Estévez (coord.), *Los problemas de la adolescencia. Respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 1-24). Síntesis. https://www.researchgate.net/profile/Belen-Martinez-Ferrer/publication/260479149_Martinez_B_2013_El_mundo_social_del_adolescente_amistades_y_pareja_En_E_Estevez_coord_Los_problemas_en_la_adolescencia_respuestas_y_sugerencias_para_padres_y_educadores_Madrid_Sintesis/links/00b49539835465412b000000/Martinez-B-2013-El-mundo-social-del-adolescente-amistades-y-pareja-En-E-Estevez-coord-Los-problemas-en-la-adolescencia-respuestas-y-sugerencias-para-padres-y-educadores-Madrid-Sintesis.pdf
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468005.pdf>
- Menéndez, I. (2011). El acoso escolar visto desde la consulta psicológica. En E. Roldán (Ed.), *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying* (pp. 207-261). Altaria.
- De Moraes, C. y Simon, C. (2012). Bullying. Prevalencia, consecuencias y diferencias entre géneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. <https://www.scielo.br/j/pee/a/NbpMpgSfMS3xnpddKdzCphp/?format=pdf&lang=pt>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2016). La convivencia escolar. Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.004>
- Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa. Retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22(1), 1-4. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765225001>
- Palazzini, L. (2008). "Una foto color sepia...". Organización y desorganización en la tramitación adolescente. En M. Rother (Comp.), *Adolescencias. Trayectorias turbulentas* (1ª ed., 2ª reimp., pp. 249-267). Paidós.
- Pardo, G., Sandoval, A. y Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, (13), 17-32.
- Peraza, G. y Leoni, S. (2017). *¿A qué llamamos bullying? Peligros en el aula y en la nube*. Jocma.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *La violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes. Estrategias preventivas*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Puértolas, A. y Montiel, I. (2017). Bullying en la educación secundaria. Una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Revista de Victimología*, (5), 85-128.

- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C. y Ruiz, G. (2012). Percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista IIPSI*, 15(2), 35-47.
- Resett, S. y González, P. (2020). Predicción de autolesiones e ideación suicida en adolescentes partir de la victimización de pares. *Summa Psicológica UST*, 17(1), 20-29.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Investigación y educación*, 3(7), 1-12.
- Romera, E., Luque-González, R., García-Fernández, C. y Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying. El papel de la edad y el sexo. *Educación XX1*, 25(1), 309-333. <https://www.redalyc.org/journal/706/70671774012/70671774012.pdf>
- Rother, M. (Comp.). (2008). *Adolescencias. Trayectorias turbulentas* (1ª ed., 2ª reimp.). Paidós.
- Saad, S. (2016). Violencia de "género" en el malestar actual. Bullying y cutting en la escuela. *Fuentes Humanísticas*, (52), 163-175.
- Salazar, M., Pedroza, F., Colunga, C. y Hermsillo, A. (2019). Bullying y depresión en adolescentes. Revisión sistemática. *Revista educ@rnos*, (35), 69-79.
- Silveira, K., de Medeiros, C., da Penha, M. y Gonçalves, Z. (2012). Representações sociais e sofrimento psíquico de adolescentes com sintomatologia depresiva. *Psicologia: teoria e prática*, 14(3), 18-33. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300002
- Sujoy, A. (2014). Riesgos actuales en las condiciones de producción de subjetividad en adolescentes. *Cuestiones de infancia*, 16, 73-83.
- Trenchi, N. (2020). *Todo sobre tu hijo*. Debolsillo.
- Tresgallo, E. (2011). El bullying desde la visión del maestro. En E. Roldán (Ed.), *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying* (pp. 211-217). Altaria.
- Urra, J. (2011). Victimización entre iguales. En E. Roldán (Ed.), *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying* (pp. 43-45). Altaria.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. y Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 783-796.
- Vega, M. y González, G. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14047430008.pdf>
- Veytia, M., González, N., Andrade, P. y Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes. El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental*, 35(1), 37-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000100006&lng=es&tlng=es
- Viñar, M. (2019). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Noveduc.