

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 76  
Número, 4  
2024

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: EL ESTUDIANTE VULNERABLE EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

## *Risk and protective factors of bullying: the vulnerable student in the Dominican Republic*

ANA I. CÓRDOBA<sup>1</sup>, CARLOS SUERO-MALONEY<sup>2</sup>, JOSÉ M. TOMÁS<sup>3</sup>,  
IGOR ESNAOLA<sup>4</sup>, PATRICIA SANCHO<sup>1</sup> Y DAVID JIMÉNEZ-HERNÁNDEZ<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Valencia (España)

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana)

<sup>3</sup> Universidad de Valencia (España)

<sup>4</sup> Universidad del País Vasco (España)

<sup>5</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.102582

Fecha de recepción: 30/10/2023 • Fecha de aceptación: 18/10/2024

Autor de contacto / Corresponding autor: David Jiménez-Hernández. E-mail: djimenez@edu.uned.es

Cómo citar este artículo: Córdoba, A. I., Suero-Maloney, C., Tomás, J. M., Esnaola, I., Sancho, P. y Jiménez-Hernández, D. (2024). Factores de riesgo y de protección del acoso escolar: el estudiante vulnerable en la República Dominicana. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(4), 55-72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.102582>

---

**INTRODUCCIÓN.** El acoso escolar es un problema que está muy presente en los centros educativos de todo el mundo con efectos devastadores para el alumnado. Por ello, el objetivo de este trabajo es conocer qué características sociodemográficas y psicológicas en el alumnado dominicano vulnerable funcionan como factores de riesgo y de protección frente al acoso escolar. **MÉTODO.** Se contó con una muestra de 531 estudiantes de secundaria de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 11 y los 21 años, de República Dominicana, en la que se aplicaron seis cuestionarios. Concretamente fueron: el Autotest Cisneros de Acoso Escolar, la Escala de Agresividad Física y Verbal, el Cuestionario de Conducta Prosocial, la Escala de Inestabilidad Emocional, el Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa y la Escala de Autoestima Global. Se realizaron análisis de medias MANOVA y ANOVA de continuación para estudiar la relación entre las variables de estudio. **RESULTADOS.** Los resultados mostraron que, entre las variables sociodemográficas, solo el primer grado de escolarización y el sexo masculino se vinculaban con el acoso, mientras que las variables psicológicas mostraron relaciones significativas y positivas con la agresión física y verbal, la ideación suicida negativa y la inestabilidad emocional; y negativas con la conducta prosocial, ideación suicida positiva y la autoestima. **DISCUSIÓN.** Estos resultados arrojan información relevante para prevenir y luchar contra el acoso escolar, partiendo del control de los factores que pueden ser de riesgo, como la agresión física y verbal o la inestabilidad emocional, y promoviendo los que pueden resultar protectores, como la conducta prosocial o la autoestima.

**Palabras clave:** *Acoso escolar, Estudiantes de secundaria, Agresión, Relación entre iguales, Autoestima.*

## Introducción

El acoso escolar o *bullying* es un problema que está presente en los centros educativos de todo el mundo (Inglés *et al.*, 2014; Save the Children, 2016). Este ha sido definido por Olweus (1993) como una forma de agresión repetida y deliberada, llevada a cabo por una o varias personas sobre otras con capacidad reducida para defenderse. Posteriormente, completó su definición exponiendo que un estudiante es agredido o una víctima cuando, de manera repetida y durante un tiempo, tiene una exposición a acciones negativas que realizan sobre él otro o varios estudiantes (Olweus, 1998).

Estudios en varias regiones de América Latina revelan que entre un 50 y un 70% de los estudiantes ha sido víctima o conocen situaciones de *bullying* (Eljach, 2011). Seis de los diez países más violentos del mundo están ubicados en América Latina y el Caribe (Jaitman y Machin, 2016). En concreto, estudios en República Dominicana indican que la prevalencia del acoso en las escuelas es muy alta (Parada *et al.*, 2017), presentando un índice más alto de violencia entre pares. Noboa-Lanfranco y Santana-Guzmán (2020) corroboran que es el país de Latinoamérica con un mayor porcentaje de acoso escolar, llegando al 44% de los estudiantes. La mencionada autoría referencia a Trucco e Inostroza (2017) para afirmar que el 31.19% los estudiantes de sexto grado han sufrido burlas por partes del algún compañero o compañera. Además, el 61.09% del profesorado presenciaron el insulto o amenaza de un discente a otro en clase. El estudio del acoso escolar en estudiantes adolescentes y preadolescentes es más que apremiante ya que esta situación puede convertirse en riesgo de deserción escolar, fracaso escolar, malestares físicos, emocionales, dificultad de concentración, aislamiento, afectación en el desarrollo social, infelicidad, etc. (Chu *et al.*, 2019; Polo *et al.*, 2014; Postigo *et al.*, 2013; Vilches, 2015). Esta es una situación altamente sensible a la cual es necesario prestarle atención, ya que incide negativamente en la población estudiantil, afectando a su proyecto de vida y a su desarrollo personal y social.

Diferentes estudios han puesto de manifiesto la relación entre el acoso escolar y diversos factores psicológicos y sociales, entre los que se encuentran la inestabilidad emocional, agresividad, autoestima, llegando hasta la ideación suicida (Baiden *et al.*, 2019; Fredrick y Demaray, 2018). Concretamente, en República Dominicana se han llevado a cabo estudios sobre la violencia en los centros educativos (Noboa-Lanfranco y Santana-Guzmán, 2020; Parada *et al.*, 2017; Vargas *et al.*, 2014; Vergés y Guzmán, 2017), pero no se conocen estudios que hayan abordado de manera precisa los factores relacionados con el acoso escolar, ni la presencia del mismo en los factores psicológicos en los estudiantes.

Existe un gran bagaje de estudios y expertos que coinciden en señalar cuatro tipos de factores que pueden incidir en los casos de *bullying* (Enríquez y Garzón, 2015; López *et al.*, 2010; Rosen *et al.*, 2017; Serrano, 2013): personales, escolares, familiares y sociales.

Las variables personales que explican el fenómeno de la violencia se organizan en dos dimensiones: la física, con los factores de sexo y edad; y la personalidad, con factores como ansiedad, autoestima, empatía, culpabilidad, prosocialidad o impulsividad, entre otros (López *et al.*, 2010). Respecto al sexo, la mayor parte de las investigaciones destacan la violencia escolar como un fenómeno marcadamente masculino (Rosen *et al.*, 2017); sin embargo, se ha evidenciado que en el género femenino suelen ser mucho más agresivas socialmente que los varones (Rosen y Rubin, 2016).

En cuanto a la edad, el consenso es evidente en las distintas investigaciones. Así, López *et al.* (2010) apuntan que a mayor edad y entrando en la adolescencia se confiere una mayor atención a los ataques directos. Además, acosadores y víctimas suelen ser de la misma edad (Serrano, 2013). La vulnerabilidad asociada a esta etapa de adolescencia y los cambios que acontecen en este periodo pueden conllevar cambios en las variables predictoras de riesgo y de protección. De este modo, uno de los referentes principales en esta etapa son los iguales, que sirven de base y sustento para una buena adaptación (Gfellner y Córdoba, 2020), de esta manera, la relación con los iguales es tan relevante que la falta de aceptación de los compañeros supone uno de los predictores más influyentes sobre el rendimiento académico (Córdoba y Mestre, 2014).

Además, es una etapa que les hace proclives a adoptar conductas de riesgo (Gfellner y Córdoba, 2020), debido a que es un momento de desarrollo a nivel cerebral del lóbulo frontal centrado en el razonamiento, el juicio y el control de impulsos, así como la dificultad para adaptarse a las normas sociales y para elegir sus propias metas.

Otra variable relevante es la conducta prosocial que parece actuar en numerosas investigaciones como factor protector frente a la agresión y el acoso (Carlo *et al.*, 2012).

Sin embargo, en diferentes estudios se ha confirmado que estas características que se van desarrollando a lo largo de la adolescencia requieren de un contexto que propicie este proceso madurativo. Por ello, a juicio de Saleem y Mevawala (2019), se debe actuar sobre los factores protectores y promover estrategias de afrontamiento ante las dificultades también desde el contexto escolar. De hecho, el contexto escolar puede influir claramente sobre la vinculación al centro y a los estudios por parte de los estudiantes (Ramírez y Córdoba, 2021). De este modo, con relación a las variables escolares, respecto al grado académico, la mayoría de los estudios señalan la educación secundaria (12-18 años) como la de más alta probabilidad de conductas violentas (Jara *et al.*, 2017), siendo el primer ciclo educativo, en la adolescencia temprana, el más conflictivo en comparación con el segundo ciclo (Albaladejo y Caruana, 2014; Pailing *et al.*, 2014; Wilson *et al.*, 2013).

En las variables familiares se identifica que el origen de la violencia puede vincularse a la ausencia de uno de los padres o a la figura de un padre violento. No obstante, hay investigaciones que apuntan que la falta de uno de los progenitores se vincula con la victimización (Piñero *et al.*, 2013).

Por tanto, la presente investigación tiene por objetivo analizar qué factores de riesgo y de protección influyen en el acoso escolar de los estudiantes de secundaria de la República Dominicana, partiendo de variables sociodemográficas como: la edad, el sexo, el grado escolar, el tipo de familia, nivel de estudios de los padres y variables psicológicas como: el nivel de agresión física y verbal, la ideación suicida, la inestabilidad emocional, la autoestima y la conducta prosocial.

## **Método**

### **Participantes y procedimiento**

Los participantes del presente estudio son estudiantes procedentes de los seis años de educación secundaria de cinco institutos de San Pedro de Macorís (República Dominicana), Distrito Educativo

05-03 de La Romana. Teniendo en cuenta los datos poblacionales de los cinco centros públicos que se encuentran en la zona, y tras un muestreo probabilístico estratificado, por escuela y nivel educativo, se obtuvo un total de 531 estudiantes como muestra.

Para llevar a cabo el estudio, se contó con el consentimiento informado del centro y de los padres de los alumnos. Los cuestionarios se aplicaron en las aulas o en el lugar dispuesto por la escuela, según disponibilidad. Para ello se aseguró que las condiciones de los espacios fueran óptimas, tranquilas y confortables. Además, la participación fue completamente voluntaria y las respuestas fueron anónimas. Los participantes fueron debidamente informados sobre el procedimiento, las condiciones de anonimato y confidencialidad de la encuesta, para que tuvieran confianza y sus respuestas fueran lo más sinceras y honestas posibles. La investigación se llevó a cabo de acuerdo con las pautas éticas de la Declaración de Helsinki.

La media de la edad de los estudiantes fue de 15.48 años ( $DT= 1.74$ ), comprendida entre los 11 y los 21 años. De los 531 estudiantes, 227 eran varones (42.7%) y 304 eran mujeres (57.3%). Un 50.5% de los estudiantes encuestados proviene de una familia con ambos padres, un 37.5% es monoparental, el restante 12% se distribuye en extendida, reconstituida y con abuelos.

## **Instrumentos**

La medición incluyó una encuesta para recoger datos de carácter sociodemográfico de la muestra, tales como la edad, el sexo, el grado o ciclo escolar que cursaban, la modalidad (regular o jornada extendida), tipo de familia (monoparental, nuclear u otros tipos), nivel de estudios de los padres, pertenencia a un grupo juvenil, práctica de algún deporte y trabajo remunerado. Además, se aplicaron algunos instrumentos estandarizados de interés para el objetivo de esta investigación:

**El Autotest Cisneros de Acoso Escolar** (Piñuel y Oñate, 2005). Este instrumento recibe su nombre por los informes que realiza el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo sobre acoso y violencia. A través de 50 ítems, con formato de respuesta tipo Likert, evalúa ocho dimensiones de acoso escolar: (1) desprecio- ridiculización, (2) coacción, (3) restricción-comunicación, (4) agresiones, (5) intimidación-amenazas, (6) exclusión-bloqueo social, (7) hostigamiento verbal y (8) robos. Además, se pueden obtener dos factores de segundo orden: (1) acoso físico y (2) acoso psicológico, permitiendo obtener un índice global de maltrato. El análisis factorial confirmatorio (AFC) con una estructura de dos factores obtuvo un ajuste adecuado:  $\chi^2 (1174) = 2346.54$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .043 [.041 - .046], CFI = .950). La consistencia interna de la prueba fue  $\alpha = .84$  para acoso físico, y  $\alpha = .80$  para acoso psicológico.

**La Escala de Agresividad Física y Verbal** (Caprara y Pastorelli, 1993), en su versión en español de Del Barrio *et al.* (2001). De los 20 ítems de esta escala, 15 describen el comportamiento de los niños referidos a lastimar a otros física o verbalmente, y cinco son ítems de control. El AFC obtuvo un ajuste adecuado:  $\chi^2 (89) = 247.65$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .058 [.049 - .067], CFI = .968. La consistencia interna de la prueba fue  $\alpha = .84$  para agresividad verbal y  $\alpha = .80$  para agresividad física.

El **Cuestionario de Conducta Prosocial** (Caprara y Pastorelli, 1993), en su versión en español adaptada por Del Barrio *et al.* (2001). Consta de 15 ítems, de los cuales 10 ofrecen una descripción del comportamiento prosocial de los niños/as con relación al altruismo, la confianza y la simpatía, y cinco son ítems de control. El AFC de un factor proporcionó un ajuste adecuado:  $\chi^2(35) = 119.18$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .067 [.054 - .081], CFI = .900. La consistencia interna de la prueba fue  $\alpha = .67$ .

La **Escala de Inestabilidad Emocional** (Caprara y Pastorelli, 1993), en la versión en español de Del Barrio *et al.* (2001). Consta de 20 ítems tipo Likert con una escala de respuesta de tres puntos. Describen conductas adolescentes que miden falta de control, asociadas a una baja capacidad para contener la impulsividad, y emocionalidad. El AFC de un factor obtuvo un ajuste adecuado:  $\chi^2(77) = 213.93$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .058 [.049 - .067], CFI = .943. La consistencia interna de la prueba en este estudio fue  $\alpha = .81$ .

El **Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa** (PANSI) (Osman *et al.*, 1998), adaptado al español por Villalobos-Galvis (2009). Consta de 14 ítems de los cuales seis miden la ideación suicida positiva o factores protectores, y ocho, la ideación suicida negativa o factores de riesgo. El AFC de solución de dos factores ajustó adecuadamente:  $\chi^2(76) = 242.89$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .06 [.055 - .073], CFI = .97. La consistencia interna de la prueba en este estudio fue  $\alpha = .70$  para ideación suicida positiva, y  $\alpha = .89$  para ideación suicida negativa.

La **Escala de Autoestima Global** (Rosenberg, 1986). Esta escala evalúa una sola dimensión de la autoestima. Consta de 10 ítems, los primeros cinco ítems están expresados positivamente y los otros cinco negativamente. Para el propósito de este trabajo, solo se utilizó la mitad positiva de la escala. El alfa de Cronbach de esta escala en el presente estudio fue de .70. El AFC para los cinco ítems positivos mostró un buen ajuste del modelo:  $\chi^2(5) = 29.67$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .096 [.065 - .131], CFI = .979. La consistencia interna de la prueba en este estudio fue  $\alpha = .70$ .

## **Análisis**

Los análisis estadísticos incluyeron varios procedimientos. Específicamente, AFC para probar la validez factorial y fiabilidad de las variables psicológicas de interés (estimado en el Mplus 8.5). La plausibilidad de cualquier modelo AFC se evalúa utilizando varios índices y criterios de ajuste (Hu y Bentler, 1999). Los datos faltantes se trataron con Full Information Maximum Likelihood (FIML), el método recomendado para modelos estructurales (Finney y DiStefano, 2013). Dado que el tamaño de la muestra influye en gran medida en la decisión de aceptar o rechazar un modelo basándose en motivos estadísticos, se utilizan una serie de índices de ajuste prácticos para evaluar cualquier modelo. Se utilizaron los siguientes criterios: (a) el estadístico Chi-Cuadrado (Kline, 1998); (b) el índice de ajuste comparativo (CFI) (Bentler, 1999) de más de .90 (e, idealmente, superior a .95; Hu y Bentler, 1999); (c) el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de .08 o menos (e, idealmente, menos de .05) (Steiger y Lind, 1980); y (d) la raíz cuadrada estandarizada de residuos (SRMR) de .08 o menos (e, idealmente, menos de .05) (Hu y Bentler, 1999). Según las recomendaciones de Hu y Bentler (1999), un CFI de al menos .95, un RMSEA inferior a .06 y un SRMR inferior a .08, juntos, indicarían un buen ajuste entre el modelo hipotético y los datos.

Para poner a prueba el estudio de las relaciones entre las variables de acoso con las características sociodemográficas de los estudiantes, se emplearon análisis de medias mediante los MANOVA y ANOVA de continuación. Además, se calcularon coeficientes de correlación de Pearson para estimar las relaciones entre las distintas variables.

## Resultados

En la tabla 1 se muestran los valores de tendencia central, media, desviación típica, mínimo y máximo de las variables incluidas en la investigación.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Des	1.47	.43	1.00	3.12
Coa	1.16	.32	1.00	3.25
Res	1.65	.46	1.00	3.20
Agre	1.35	.40	1.00	3.00
Int	1.19	.35	1.00	3.00
Exc	1.32	.41	1.00	3.22
Hos	1.57	.47	1.00	4.67
Rob	1.42	.46	1.00	3.25
AF	1.32	.35	1.00	2.92
AP	1.43	.34	1.00	2.71
AgrF	1.28	.36	1.00	3.00
AgV	1.34	.36	1.00	3.00
CP	2.32	.30	1.30	3.00
IE	1.62	.34	1.00	2.93
ISP	2.77	.76	.00	4.00
ISN	.49	.77	.00	3.50
Aut	3.46	.491	1.00	4.00

Nota: Media, Desviación Típica; Des = desprecio; Coa = coacción; Res = restricción; Agre = agresiones; Int = intimidación; Exc = exclusión; Hos = hostigamiento; Rob = robos; AF = acoso físico; AP = acoso psicológico; AgrF = agresividad física; AgV = agresividad verbal; CP = conducta prosocial; IE = inestabilidad emocional; ISP = ideaciones suicidad positivas; ISN = ideaciones suicidad negativas; Aut = autoestima.

El estudio de estas variantes en función de las diferentes variables sociodemográficas incluidas muestran resultados de interés. Así pues, se obtuvieron diferencias significativas en acoso escolar en función del grado o ciclo de escolarización al que pertenece el estudiante ( $F_{40,2610} = 1.56, p < .05, \eta^2 = .02$ ). Los ANOVA de continuación muestran diferencias estadísticamente significativas únicamente en exclusión (tabla 2). Más concretamente, las pruebas *post-hoc* señalan diferencias entre el primer grado y el sexto ( $p < .01$ ), con una media de 1.47 en el primer grado ( $DT = .53$ ) y de 1.20 en el sexto ( $DT = .33$ ). Cuando se contemplan las dos dimensiones de acoso (físico y psicológico), no se observan diferencias estadísticamente significativas ( $F_{10,1050} = .84, p > .05$ ).

TABLA 2. Los ANOVA de continuación de acoso escolar en función del grado o ciclo escolar

Acoso escolar	F	gl <sub>num</sub>	gl <sub>dem</sub>	p	$\eta^2$
Desprecio	.70	5	525	.61	.007
Coacción	.95	5	525	.44	.009
Restricción	1.73	5	525	.12	.016
Agresiones	.91	5	525	.47	.009
Intimidación	2.90	5	525	.06	.020
Exclusión	3.36	5	525	.00	.031
Hostigamiento	.64	5	525	.66	.006
Robos	1.20	5	525	.30	.011

Seguendo con el estudio del acoso escolar, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la edad (tabla 3), pero sí en función del sexo ( $F(8,522) = 2.13$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .032$ ). Concretamente, los ANOVA de continuación muestran diferencias estadísticamente significativas en intimidación (tabla 4), con una media de 1.24 para los hombres ( $DT = .41$ ) y de 1.16 para las mujeres ( $DT = .30$ ).

TABLA 3. Correlaciones de acoso escolar en función de la edad y el nivel de estudios de los padres

Acoso escolar	Edad		Nivel estudios padres	
	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p
Desprecio	.012	.78	-.019	.69
Coacción	-.007	.87	-.010	.82
Restricción	-.019	.66	-.019	.69
Agresiones	-.046	.29	-.077	.10
Intimidación	-.076	.07	-.081	.09
Exclusión	-.075	.08	-.043	.37
Hostigamiento	-.001	.98	.010	.83
Robos	-.030	.49	.024	.61
Acoso físico	-.056	.20	-.045	.34
Acoso psicológico	-.022	.61	-.019	.68

TABLA 4. ANOVA de continuación de acoso escolar en función del sexo

Acoso escolar	F	gl <sub>num</sub>	gl <sub>dem</sub>	p	$\eta^2$
Desprecio	0.00	1	529	.96	.000
Coacción	2.43	1	529	.11	.005
Restricción	.01	1	529	.91	.000
Agresiones	1.11	1	529	.29	.002
Intimidación	7.63	1	529	.00	.014
Exclusión	.26	1	529	.60	.001
Hostigamiento	.06	1	529	.79	.000
Robos	.22	1	529	.64	.000

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en acoso en función de las variables modalidad, tipo de familia, pertenencia a asociación juvenil, práctica de algún deporte, trabajo remunerado y centro rural o urbano (tabla 5). Del mismo modo, no se encontraron relaciones significativas con ninguno de los factores de acoso en función del nivel educativo de los padres (tabla 3).

**TABLA 5. Análisis bivariados de acoso escolar en función de variables sociodemográficas**

Sociodemográficos	F	gl <sub>num</sub>	gl <sub>den</sub>	p	$\eta^2$
Modalidad	.72	8	522	.67	.011
Tipo de familia	.68	16	1044	.80	.010
Asociación juvenil	1.29	8	521	.24	.019
Practica deporte	1.50	8	522	.15	.023
Trabajo remunerado	1.41	8	511	.18	.022
Rural/Urbano	1.59	8	522	.12	.024

En la tabla 6 se pueden observar las correlaciones entre las distintas variables psicológicas. La mayoría de las dimensiones de la escala de acoso presentan correlaciones estadísticamente significativas con las demás variables psicológicas incluidas en el estudio: positivamente con agresividad física y verbal, inestabilidad emocional e ideaciones suicidas negativas, y negativamente con conducta prosocial, ideaciones suicidas positivas y autoestima. Las únicas excepciones las presentan la coacción, restricción, intimidación y robos, que no tienen ninguna relación con la autoestima, e intimidación, que no correlacionan con inestabilidad emocional. La dimensión de acoso psicológico tiene una relación más significativa con la autoestima que la dimensión de acoso físico.

## Discusión y conclusiones

En la primera parte de nuestro estudio, se puso a prueba la relación entre el acoso escolar en función de las variables sociodemográficas del estudiante de secundaria dominicano. En el estudio pormenorizado del grado de escolarización, de las ocho escalas del Autotest de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005) únicamente se encontraron diferencias significativas en la escala de exclusión. Específicamente, el primer curso presentó mayor manifestación de situaciones de exclusión que sexto. Esta situación coincide con los hallazgos de la literatura con relación a que los primeros grados son más vulnerables (Albaladejo y Caruana, 2014; Pailing *et al.*, 2014; Wilson *et al.*, 2013). A su vez, estos primeros años de adolescencia son los de más riesgo por el desarrollo cerebral de los mecanismos de control y las funciones ejecutivas. De igual modo, la menor experiencia de exclusión en los últimos cursos puede estar relacionada con una consolidación del estatus y prestigio social frente a los de cursos inferiores. En cuanto al grado de escolarización, no se encontraron diferencias respecto a la agresividad física y verbal.

Por otro lado, no hubo ninguna relación en cuanto al acoso o victimización y la edad de los estudiantes. Hay ciertos autores que señalan el primer ciclo de la adolescencia temprana como el más conflictivo en comparación con edades posteriores (Albaladejo y Caruana, 2014; Pailing *et al.*, 2014;

TABLA 6. Correlaciones entre acoso y variables psicológicas

	DPC	CAC	RST	AGR	INT	EXC	HOS	ROB	ACF	ACP	AGP	AGP	COP	INE	ISP	ISN
DPC	1															
CAC	.548**	1														
RST	.482**	.301**	1													
AGR	.769**	.589**	.369**	1												
INT	.681**	.704**	.312**	.773**	1											
EXC	.755**	.636**	.462**	.707**	.726**	1										
HOS	.874**	.483**	.453**	.776**	.595**	.767**	1									
ROB	.521**	.583**	.274**	.656**	.490**	.609**	.563**	1								
ACF	.745**	.712**	.363**	.923**	.840**	.775**	.738**	.849**	1							
ACP	.906**	.693**	.683**	.787**	.726**	.885**	.892**	.615**	.809**	1						
AGF	.159**	.235**	.096*	.184**	.150**	.175**	.174**	.157**	.188**	.200**	1					
AGP	.188**	.235**	.126**	.214*	.147**	.182**	.231**	.183**	.210**	.233**	.772**	1				
COP	-.138**	-.102*	.141**	-.156**	-.146**	-.108*	-.112**	-.091*	-.147**	-.149**	-.234**	-.253**	1			
INE	.112**	.144**	.091*	.139**	.063	.111*	.161**	.139**	.134**	.151**	.673**	.615**	-.171*	1		
ISP	-.187**	-.142**	.132**	-.154**	-.157**	-.230**	-.176**	-.120**	-.163**	-.213**	-.165**	-.179**	.112*	-.130**	1	
ISM	.271**	.282**	.189**	.282**	.229**	.246**	.282**	.199**	.270**	.309**	.130**	.146**	-.06	.250**	-.287**	1
AUT	-.089*	-.078	-.081	-.108*	-.085	-.102*	-.134**	-.067	-.098*	-.120**	-.126**	-.182**	.206*	-.171**	.290**	-.248**

Nota: DPC = desprecio; CAC = coacción; RST = restricción; AGR = agresiones; INT = intimidación; EXC = exclusión; HOS = hostigamiento; ROB = robos; ACF = acoso físico; ACP = acoso psicológico; AGF = agresividad física; AGP = agresividad psicológica; COP = conducta prosocial; INE = inestabilidad emocional; ISP = ideación suicida positiva; ISN = ideación suicida negativa; AUT = autoestima; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

Romera *et al.*, 2021); por el contrario, otros encuentran una tendencia creciente en el número de acosados conforme aumenta la edad del estudiantado hasta llegar a los 16 años, periodo en que empieza a disminuir (Mulenga *et al.*, 2017; Serrano, 2013). Sin embargo, en este estudio no se encuentran evidencias de que esto suceda así; es probable que sea una característica de la población o que otras variables estén incidiendo, por lo cual se requerirían investigaciones posteriores, ya que resulta extraño que sí exista relación con el grado, pero no con la edad.

En la variable sexo se encontró un mayor número de hombres que han experimentado intimidación respecto de las mujeres, al igual que Afriani y Denisa (2021). Esta diferencia podría estar explicada porque el factor de intimidación-amenazas pertenece a la dimensión de acoso físico de la escala, puesto que los hombres suelen estar más involucrados en la agresividad física que las mujeres (Rosen *et al.*, 2017). Por esta razón, hay más víctimas y agresores entre los varones (Feijóo *et al.*, 2021). Con relación a la agresividad física, los resultados confirman los hallazgos de otras investigaciones en el sentido de que la agresividad física es más frecuente en los hombres (Rosen *et al.*, 2017). Sin embargo, un descubrimiento importante que coincide con lo encontrado por Díaz-Aguado *et al.* (2013) indica que no se dan diferencias por sexo en la agresividad verbal, contrario a algunos estudios que la relacionan más con las mujeres y señalan que tienden a puntuar más alto (López *et al.*, 2010; Rosen y Rubin, 2016). Esta apreciación al parecer obedece a un efecto de halo de asociar más a las chicas con la agresión verbal al observarse en ellas una menor incidencia de la agresión física.

El acoso escolar no mostró diferencias estadísticamente significativas con el resto de variables sociodemográficas. De manera más concreta, el tipo de centro educativo no presentó ninguna característica específica que se vincule con el *bullying*, ya que la evidencia señala que no existe ninguna relación con esas variables escolares como: composición de los centros, jornada extendida o media jornada, rural o urbana, o cantidad de estudiantes, entre otros (Álvarez, 2014).

En cuanto a la familia, el nivel de estudios de los padres no mostró relación con el acoso escolar, como en los hallazgos de Piñero *et al.* (2013). De la misma manera que la anterior, el tipo de familia tampoco se vinculó con el *bullying*, siendo esto contrario a lo que presentan otros estudios (Prodócimo *et al.*, 2014). Es probable que esto obedezca a características específicas de la población. Es por esto que sería necesario llevar a cabo investigaciones más amplias, profundizando en este sentido.

Algunos estudios señalan que la práctica de un deporte ayuda a reducir los comportamientos violentos y conductas disruptivas al actuar como un factor protector (Baiden *et al.*, 2019; Cetina y Moreno 2015). Sin embargo, otros estudios señalan que el deporte podría terminar transmitiendo antivalores, identificando aspectos agresivos y perjudiciales, obedeciendo al contexto, lo que puede resultar en escenarios de mayor presencia de agresividad y acoso escolar (Alvariñas *et al.*, 2009). Estos últimos estudios estarían en contraposición con los resultados obtenidos, al comprobar que no existía relación entre la práctica del deporte y el acoso escolar.

En la segunda parte del objetivo de estudio, se puso a prueba la relación entre las diferentes variables psicológicas del estudiante de secundaria dominicano y el acoso escolar que, en la mayoría de los factores y dimensiones de la escala de acoso, correlacionan significativa y positivamente con: la agresividad física y verbal, inestabilidad emocional e ideaciones suicidas negativas; y negativamente con conducta prosocial, ideaciones suicidas positivas y autoestima.

Esto es consistente con lo encontrado en la literatura, puesto que se advierte, por ejemplo, que la victimización puede estar relacionada con la agresividad y la inestabilidad emocional (Chu-Fung *et al.*, 2019; Serrano, 2013), con las ideaciones suicidas (Schneider *et al.*, 2012), la conducta prosocial (Polo *et al.*, 2015) y la autoestima (Múzquiz *et al.*, 2021; Garaigordobil *et al.*, 2015; Nocito, 2017; Save the Children, 2016).

De una manera más pormenorizada, la relación positiva de la ideación suicida con el acoso escolar coincide con numerosos estudios que confirman esta relación e incluso la señalan como un factor de riesgo (Enríquez y Garzón, 2015; Foss-Sigurdson *et al.*, 2018; Fredrick y Demaray, 2018; Klomek *et al.*, 2019; Nocito, 2017).

Respecto a la conducta prosocial, encontramos una relación negativa que da a entender que actúa como un factor protector ante el acoso. Pero especialmente cobra importancia su relación con la agresión física y verbal, que confirma lo planteado por otros autores y sugiere que la conducta prosocial actúa como un inhibidor de la agresión y que ambos constructos se contraponen (Carlo *et al.*, 2012). Lo mismo sucede con su relación con la inestabilidad emocional, confirmando la teoría de que los individuos que exhiben conductas prosociales presentan una relación negativa con la inestabilidad y descontrol emocional (Inglés *et al.*, 2014). Esto tiene implicaciones claras para la educación puesto que, según se observa, fomentar la prosocialidad en los estudiantes puede prevenir las conductas de riesgo, es decir, es una manera efectiva de protegerlos contra las conductas y emociones que propician la presencia del *bullying*, como la inestabilidad emocional o la agresión (Caprara *et al.*, 2015).

Por otra parte, en la literatura científica son múltiples las ocasiones en las que se ha confirmado la estrecha relación que existe entre los problemas de *bullying* y la baja autoestima de las víctimas, tanto en estudios más clásicos (Griffin y Gross, 2004), como en investigaciones más recientes (Enríquez y Garzón, 2015; Garaigordobil *et al.*, 2015; Nocito, 2017; Save the Children, 2016; Serrano, 2013). Esto supone un efecto de la victimización, que expone a la persona acosada a un mayor riesgo haciéndola más vulnerable. Se puede afirmar, por lo tanto, que la evidencia es concluyente en el sentido de la relación estrecha que existe entre el acoso escolar y la baja autoestima de la víctima; sin embargo, no se ha podido confirmar si la misma es la causa o consecuencia del *bullying* (Chu *et al.*, 2019).

Por tanto, se considera que dentro del sector educativo dominicano los resultados del estudio pueden contribuir a la creación de políticas que vayan orientadas a la prevención del acoso en los centros educativos. También ayudan a tener una mayor claridad conceptual para el diseño de programas dirigidos a intervenir y mitigar estos fenómenos, a través de datos basados en la evidencia (Jaitman y Machin, 2016), que aporten información para el desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes del nivel secundario en todo el país. En ese sentido, promover variables protectoras como la autoestima o la conducta prosocial, del mismo modo que eliminar factores de riesgo como la agresión física o verbal o la inestabilidad emocional pueden prevenir en gran medida el acoso. Un ejemplo de ello podría ser el desarrollo de la conducta prosocial mediante algunos de los diferentes proyectos que se vienen aplicando para el fomento de la educación emocional en los centros educativos.

Para concluir, hemos de tener en cuenta algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el modelo ha sido probado en adolescentes en institutos, por lo tanto, los resultados no serían fácilmente

generalizables a otro tipo de población. Además, la segunda limitación recae en el diseño de investigación realizado; al ser transversal, siempre limita la capacidad de extraer conclusiones causales. Por otra parte, al tratarse de un diseño transversal no es posible extraer conclusiones sobre los cambios en las distintas variables según la edad de la población, por tanto, los resultados deben tomarse con la correspondiente cautela.

## Fuente de financiación

Este trabajo fue financiado por la Universidad de Valencia y la ciudad de Valencia con la beca de doctorado Juan Castelló 2018-2019.

## Declaración de financiación

Patricia Sancho es beneficiaria de una Ayuda para Estancias de Personal Investigador Doctor en Centros de Investigación ubicados fuera de la Comunidad Valenciana (Convocatoria 2020).

## Referencias bibliográficas

---

- Afriani, A. y Denisa, D. (2021). Bullying Victimization Among Junior High School Students in Aceh, Indonesia: Prevalence and its Differences in Gender, Grade, and Friendship Quality. *The International Journal of Social Science*, 9(2), 251-274. <https://doi.org/10.26811/peura-deun.v9i2.518>
- Albaladejo, N. y Caruana, A. (2014). El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de educación primaria. En A. Caruana y N. Gomis, *Cultivando emociones. Educación emocional de 8 a 12 años* (pp. 246-264). Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Álvarez, N. (2014). *Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica de acoso escolar* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Alvariñas, M., Fernández, M. A. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6(1), 113-122.
- Baiden, P., Kuuire, V., Shrestha, N., Tonui, B., Dako-Gyeke, M. y Peters, K. (2019). Bullying victimization as a predictor of suicidal ideation and suicide attempt among senior high school students in Ghana: Results from the 2012 Ghana Global School-Based Health Survey. *Journal of School Violence*, 18(2), 300-317. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1486200>
- Caprara, G. V., Luengo-Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M. y Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2211-2229. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0293-1>
- Caprara, G. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36. <https://doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Carlo, G., Mestre, V., McGinley, M., Samper, P., Tur, A. y Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675-680. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.022>

- Cetina, C. y Moreno, J. (2015). Adaptación en adolescentes que practican actividad física frente a los que no practican. *Informes Psicológicos*, 15(1), 31-46. <http://dx.doi.org/10.18566/infp-sicv15n1a02>
- Chu, X., Fan, C., Lian, S. y Zhou, Z. (2019). Does bullying victimization really influence adolescents' psychosocial problems? A three-wave longitudinal study in China. *Journal of Affective Disorders*, 246, 603-610. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.103>
- Chu-Fung, A., Ha, E., Zhou, G., Tsang, A. Yee, M. y Hung, B. (2019). Relationship Between Peer Victimization and Reactive-Proactive Aggression in School Children. *Psychology of Violence*, 9(3), 350-358. <http://dx.doi.org/10.1037/vio0000125>
- Córdoba, A. I. y Mestre, V. (2014). Contexto escolar, relaciones sociales y rendimiento. En V. Mestre, P. Samper y A. Tur-Porcar, *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención* (pp. 75-90). Tirant lo Blanch.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clinica y Salud*, 12, 33-50.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Plan Internacional-UNICEF
- Enríquez, M. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233.
- Feijóo, S. S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J. y Rial, A. (2021). Sex Differences in Adolescent Bullying Behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95-100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock y R.O. Mueller (eds.), *A second course in Structural Equation Modeling* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 439-492). Information Age.
- Foss-Sigurdson, J., Undheim, A. M., Wallander, J., Lydersen, S. y Sund, A. M. (2018). The Longitudinal Association of Being Bullied and Gender with Suicide Ideations, Self-Harm, and Suicide Attempts from Adolescence to Young Adulthood: A Cohort Study. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 48(2), 169-182. <https://doi.org/10.1111/sltb.12358>
- Fredrick, S. y Demaray, M. (2018). Peer victimization and suicidal ideation: The role of gender and depression in a school-based sample. *Journal of School Psychology*, 67, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.02.001>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y ciberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos y laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc>
- Gfeller, B. M. y Córdoba, A. I. (2020). The Interface of Identity Distress and Psychological Problems in Students' Adjustment to University. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(4), 527-534. <https://doi.org/10.1111/sjop.12625>
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Inglés, C., Torregrosa, M., García Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97>

- Jaitman, L. y Machin, S. (2016). *Crime and violence in Latin America and the Caribbean: towards evidence-based policies* (n.º. 461). Centre for Economic Performance, LSE.
- Jara, N., Casas, J. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Proactive and Reactive Aggressive Behavior in Bullying: The Role of Values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2017.2515>
- Kline, R. B. (1998). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Klomek, A. B., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, W., Sarchiapone, M., Hadlaczky, G., Balazs, J., Keresztesy A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., McMahon, E., Keeley, H., Kahn, J.-P. ... Wasserman, D. (2019). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 209-215. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12951>
- López, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Mulenga, D., Siziya, S., Mazaba, M., Kwangu, M. y Njunju, E. (2017). Correlates of suicidal ideation among in-school adolescents in Trinidad and Tobago. *International Public Health Journal*, 9(4), 437-442.
- Múzquiz, J., Pérez-García, A. M. y Bermúdez, J. (2021). Autoestima, autocompasión y afecto positivo y negativo en víctimas y agresores de bullying: Estudio comparativo con medidas autoinformadas e informadas por pares. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1). <https://doi.org/10.5944/rppc.28156>
- Noboa-Lanfranco, J. y Santana-Guzmán, M. (2020). Análisis de las emociones sociomorales y el acoso escolar entre pares en República Dominicana. *Ciencia y Educación*, 4(2), 39-51. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp39-51>
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas. *REOP*, 28(1), 104-118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19361>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Editorial Morata.
- Osman, A., Gutiérrez, P., Kopper, B., Barrios, F. y Chiros, C. (1998). The positive and negative suicide ideation inventory: Development and validation. *Psychological Reports*, 82, 783-793. <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.3.783>
- Pailing, A., Boon, J. y Egan, V. (2014). Personality, the Dark Triad and violence. *Personality and Individual Differences*, 67, 81-86. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.11.018>
- Parada, H., Ibarra, A., Burgos, R. y Asuad, M. (2017). *Incidencia de violencia en adolescentes de 13 a 15 años en las escuelas públicas del Sistema de Educación de la República Dominicana*. Editora Búho.
- Piñero, E., Areñse, J. y Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón*, 65(3), 109-129.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Polo, M. I., León del Barco, B., Felipe, E., Fajardo, F. y Gómez, T. (2015). Análisis de la Socialización sobre Perfiles de la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 14(3), 117-1128. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana>
- Polo, M., León, B., Fajardo, F., Felipe, E. y Palacios, V. (2014). Perfiles de personalidad en víctimas del acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.386>

- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordóñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research. A review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. <http://dx.doi.org/10.6018/anale-sps.29.2.148251>
- Prodócimo, E., Cerezo, F y Areñse, J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Behavioral Psychology*, 22(2), 345-359.
- Ramírez, J. J. y Córdoba, A. I. (2021). Resiliencia: iniciativas creativas para el aula. *Creatividad y Sociedad*, 34, 111-132.
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K. y Falla, D. (2021). Moral Disengagement Strategies in Online and Offline Bullying. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 85-93. <https://doi.org/10.5093/pi2020a2>
- Rosen, L. H. y Rubin, L. J. (2016). Bullying. En N. Naples, *Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*. Wiley Blackwell.
- Rosen, L., Scott, S. y DeOrnellas, K. (2017). An Overview of School Bullying. En L. Rosen, S. Scott y K. DeOrnellas, *Bullying in School* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Krieger.
- Saleem, A. y Mevawala, A. S. (2019). Resilience among Adolescents: A Concept, Construct, Process, Outcomes and Nurses' Role, i-manager's. *Journal on Nursing* 9(1), 32-38. <https://doi.org/10.26634/jnur.9.1.16078>
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego*. Save the Children.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. y Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>
- Serrano, M. (2013). *Profesorado de educación secundaria obligatoria y bullying: prevención e intervención educativa* (tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Steiger, J. H. y Lind, C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*. Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society.
- Vargas, Y., Mencía, A., Fernández, N., Caamaño, C. y Garrido, L. (2014). *Estudio de Prevalencia, Tipología y Causas de la Violencia en los Centros Educativos de Básica y Media de la República Dominicana*. IDEICE-Ministerio de Educación.
- Vergés, L. y Guzmán, M. (2017). *Conflictividad y violencia en centros educativos privados: indagación sobre las actitudes y conductas de acoso en los actores del proceso educativo*. TodoGráfico.
- Vilches, J. M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital* (tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Villalobos-Galvis, F. (2009). Validez y fiabilidad del Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa-PANSI, en estudiantes colombianos. *Universitas Psychologica*, 9(2), 509-520.
- Wilson, M., Dunlavy, A. y Berchtold, A. (2013). Determinants for bullying victimization among 11-16 Year Olds in 15 low and middle income countries: A multilevel study. *Social Sciences*, 2, 208-220. <https://doi:10.3390/socsci2040208>

## Abstract

---

### *Risk and protective factors of bullying: the vulnerable student in the Dominican Republic*

**INTRODUCTION.** Bullying is a problem that is present in schools around the world, with devastating effects on students. For this reason, the objective of this work is to know which

sociodemographic and psychological characteristics of the vulnerable Dominican student function as risk and protective factors for bullying. **METHOD.** There were 531 secondary school students boys and girls between 11 and 21 years of age, from the Dominican Republic, in which six questionnaires were administered, specifically they were: Cisneros's Self-Test of School Harassment, Scale of Physical and Verbal Aggressiveness, Prosocial Conduct Questionnaire, Emotional Instability Scale, Inventory of Positive and Negative Suicidal Ideation and Scale of global self-esteem. MANOVA and follow-up ANOVA were performed to study the relationship between the study variables. **RESULTS.** The results showed that, among the socio-demographic variables, only first grade of secondary school and male gender were linked to bullying, while psychological variables showed significant and positive relationships with physical and verbal aggression, negative suicidal ideation, and emotional instability; and negative with prosocial behaviour, positive suicidal ideation, and self-esteem. **DISCUSSION.** These results provide relevant information to prevent and fight against bullying, taking into account the control factors that may be of risk, such as physical and verbal aggression or emotional instability, and promoting those that may function as protective, such as prosocial behaviour or self-esteem.

**Keywords:** *Bullying, Secondary school students, Aggression, Peer relationship, Self-esteem.*

## Résumé

---

*Facteurs de risque et de protection contre le harcèlement scolaire : l'élève vulnérable en République dominicaine*

**INTRODUCTION.** Le harcèlement est un problème omniprésent dans les écoles du monde entier ayant d'effets dévastateurs sur les élèves. L'objectif de cette étude est de déterminer quelles sont les caractéristiques sociodémographiques et psychologiques des élèves dominicains vulnérables constituant des facteurs de risque et de protection contre le harcèlement. **MÉTHODE.** Un échantillon de 531 élèves du secondaire de la République dominicaine des deux sexes, âgés de 11 à 21 ans, a été utilisé pour administrer six questionnaires : le *Cisneros Self-Test of School Bullying*, l'échelle d'agressivité physique et verbale, le *Prosocial Behaviour Questionnaire*, l'échelle d'instabilité émotionnelle, l'inventaire d'idées suicidaires positives et négatives et l'échelle globale d'estime de soi. Ils ont été analysés des MANOVA et des ANOVA de continuation pour étudier la relation entre les variables de l'étude. **RÉSULTATS.** Les résultats ont montré que, parmi les variables sociodémographiques, seulement la première année de scolarité et le sexe masculin étaient liés au harcèlement. Présentant les variables psychologiques, d'un côté, des relations significatives et positives avec les agressions physiques et verbales, les idées suicidaires négatives et l'instabilité émotionnelle et, d'un autre côté, des relations négatives avec les comportements prosociaux, les idées suicidaires positives et l'estime de soi. **DISCUSSION.** Ces résultats fournissent des informations pertinentes pour prévenir et lutter contre le harcèlement scolaire en contrôlant les facteurs de risque tels que l'agression physique et verbale ou l'instabilité émotionnelle, en favorisant les facteurs de protection tels que le comportement prosocial ou l'estime de soi.

**Mots-clés :** *Intimidation, Elèves du secondaire, Agression, Relations avec les pairs, Estime de soi.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Ana I. Córdoba**

Profesora titular de universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia. Su investigación principal incluye la empleabilidad, las transiciones al trabajo y la integración laboral en grupos vulnerables; la resiliencia y el comportamiento prosocial en la adolescencia; y el desarrollo de la identidad en la edad adulta emergente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9855-1174>

Correo electrónico de contacto: Ana.Cordoba@uv.es

### **Carlos Suero-Maloney**

Docente-investigador de la Escuela de Psicología e Instituto de Psicología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Sus principales líneas de investigación son la violencia escolar y la ideación suicida, la conducta prosocial y los factores emocionales en la adolescencia; el éxito académico y la satisfacción escolar en el bachillerato.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0583-9430>

Correo electrónico de contacto: csuero14@uasd.edu.do

### **José M. Tomás**

Catedrático del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de Valencia. Su investigación se ha centrado en la aplicación del Modelado de Ecuaciones Estructurales en diversas áreas de interés en Psicología, como la Psicología de las Organizaciones, la Psicología Social o la Psicología Evolutiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3424-1668>

Correo electrónico de contacto: Jose.M.Tomas@uv.es

### **Igor Esnaola**

Profesor pleno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco. Su temática de investigación se ha estado relacionado con el autoconcepto, aunque actualmente está más orientado al análisis de las variables contextuales y personales que influyen en el ajuste psicosocial.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4159-3565>

Correo electrónico de contacto: igor.esnaola@ehu.eus

### **Patricia Sancho**

Profesora titular de universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia. Sus principales líneas de investigación son la calidad de vida de las personas mayores, los modelos de ecuaciones estructurales y la psicometría.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8624-8757>

Correo electrónico de contacto: patricia.sancho@uv.es

**David Jiménez-Hernández (autor de contacto)**

Personal permanente laboral del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Ha dirigido su investigación principalmente a los métodos didácticos, la formación del profesorado y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-6609>

Correo electrónico de contacto: [djimenez@edu.uned.es](mailto:djimenez@edu.uned.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, 14, despacho 234. 28040 Madrid (España).