

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ICA SAC**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD**

**PROGRAMA ACADÉMICO PSICOLOGIA**

**TESIS**

EL CONTEXTO DE LA ACCIÓN DE LOS PADRES SOBRE LAS PERCEPCIONES, RESPONSABILIDADES, EMOCIONES E INTENTOS DE INTERVENCIÓN DE LOS MAESTROS COLEGIO SAN JOSE DE ICA 2024

**LINEA DE INVESTIGACION**

SALUD PUBLICA, SALUD AMBIENTAL Y SATISFACCION CON LOS SERVICIOS DE SALUD

**PRESENTADO POR:**

MARIA ELENA SOTELO VEGA

**TESIS DESARROLLADA PARA OPTAR EL TITULO DE:**

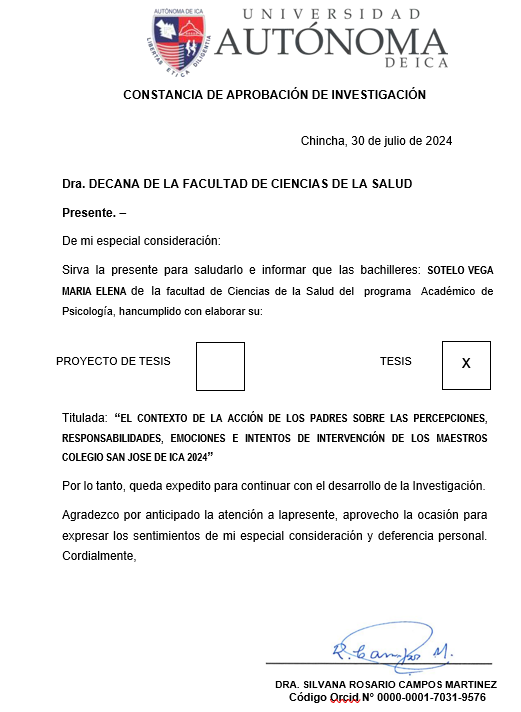
**LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

**DOCENTE ASESOR ASESOR:**

DRA. SILVANA ROSARIO CAMPOS MARTÍNEZ

Código Orcid N° 0000-0001-7031-9576

**ICA- PERU 2024**

**CONSTANCIA DE APROBACION DE INVESTIGACION**

**DECLARATORIA DE AUTENCIDAD DE LA INVESTIGACION**

****

**DEDICATORIA**

A mis padres por ser mis pilares para seguir creciendo como persona y profesional.

A Dios por ser mi guía espiritual y mi fortaleza en cada paso que doy en mi vida.

**AGRADECIMIENTO**

A mis padres por ser las personas principales en mi vida y apoyarme en cada paso que he dado como persona y profesional.

A los docentes por forjarme sus dones de enseñanzas para seguir creciendo como profesional y desarrollarme en mi especialidad como Psicóloga para ayudar a las demás personas que necesiten mis conocimientos.

**RESUMEN**

El éxito variable de los docentes también puede estar relacionado con sus conocimientos con respecto al acoso y las estrategias de intervención (Holt & Keyes, 2024). En resumen, mientras los profesores A menudo se busca ayuda y la mayoría intenta interceder, hay muchas variables. que puedan afectar sus intenciones y eficacia. Dado el papel de los docentes en el seguimiento y manejo de la conducta de los estudiantes, hacer cumplir las normas escolares políticas, establecer reglas en el aula e interactuar con los padres, sus acciones pueden influir en gran medida la eficacia de los esfuerzos contra el acoso. Las investigaciones muestran que los docentes implementan algunas de las componentes que hacen que los programas contra el acoso sean efectivos, como la supervisión del patio de juegos, disciplina y gestión del aula (Ttofi y Farrington, 2021). La literatura, sin embargo, también indica que aún queda mucho por entender sobre por qué, cuándo y cómo intervienen los docentes para maximizar su potencial para reducir la agresión y el acoso entre los estudiantes. Por ejemplo, Investigaciones anteriores han examinado cómo las características y respuestas de las víctimas al acoso impactan las intenciones de los docentes de intervenir (p. ej., Sokol et al., 2016; Yoon & Kerber, 2023), pero menos La atención se ha dirigido al impacto de los agresores en las intenciones de los docentes. Para llenar este vacío en conocimiento, el estudio actual buscó revelar cómo el contexto detrás de la agresión de un estudiante percepciones de seriedad, autoeficacia, atribuciones de responsabilidad, afecto, intenciones de intervenir y estrategias de intervención.

**PALABRAS CLAVES**: Abusó en aulas, intervención docente, recepción afectiva.

**ABSTRACT**

The type of success teachers have is related to their knowledge about bullying and intervention strategies (Holt & Keyes, 2024). In summary, even if teachers seek help and try to intervene, there are many variables. It affects their project and their productivity. Because teachers are responsible for monitoring and managing student behavior, enforcing school policies, setting classroom rules, and working with parents, the effectiveness of the act of terrorism can have a significant impact on their actions. Research shows that teachers implement some of the aspects that make anti-bullying programs effective, such as playground supervision, instruction, and classroom management (Toffey and Farrington, 2021). However, the literature suggests that much remains to be explained about why, when, and how teachers can intervene to increase their ability to reduce aggression and bullying among students. For example, previous research has examined how victims' characteristics and reactions to bullying influence teachers' willingness to intervene (e.g., Sokol et al., 2016; Yoon and Kerber, 2023, but has received little attention). The needs of bullies and teachers To fill this gap in education, this study aimed to show the context of student perception of bullying in terms of stress, self-efficacy, attribution of responsibility, affect, willingness to intervene, and intervention strategies.

**INDICE**

**CARÁTULA................................................................................................I**

**DEDICATORIA…………………………………………………………………........................II**

**AGRADECIMIENTO...................................................................................III**

**INTRODUCCION.......................................................................................IV**

**INDICE…..................................................................................................V**

1. **INTRODUCCION**

**II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

2.1 Descripción del Problema…………………………………………………………………….12

2.2 Pregunta de Investigación general………………………………………………………13

2.3 Preguntas de Invstigacion Especifica ………………………………………………….13

2.4 Objetivo General………………………………………………………………….…………….14

2.5 Objetivos Específicos ……………………………………………………………….…..…….14

2.5 Justificación e importancia………………………………………………………..…………14

2.6 Alcances y Limitaciones ………………………………………………………………………15

**III: MARCO TEÓRICO**

3.1 Antecedentes……………………………………………………..………………………………16

3.2 Bases Teóricas……………………………………………………………………...……………18

3.3 Marco Conceptual………………………………………………………………..……………46

**IV: METODOLOGÍA**

4.1. Tipo y Nivel de Investigación…………………………………………..…..……………48

4.2 Diseño de Investigación…………………………………………………..….….…………48

4.3 Hipótesis General y Especifica ……………………………………………..…………..48

4.4 Identificación de Variables……………………………………………………..…………48

4.5 Matriz de Operacionalizacion………………………….………………………………………..………………52

4.6 Población y Muestra ………………………………………………………………………………………………….53

4.7 Técnica e Instrumento de recolección de información …………………………..……………………55

4.8 Técnica de Análisis y procesamiento de datos ……………………………………………………………..55

**V: RESULTADOS**

**VI: DISCUSION DE RESULTADO**

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.**

**ANEXO**S

ANEXO 1:Apéndice A………………………………………………….105

ANEXO 2: Apéndice B………………………………………………..108

ANEXO 3: Apéndice C……………………………………..…………115

**I: INTRODUCCIÓN**

El acoso es un tipo específico de agresión en la que la víctima es repetida e intencionalmente perjudicado o amenazado por un individuo o grupo más poderoso. En otras palabras, la víctima sufre periódicamente acoso, agresiones, exclusión social, amenazas o actos similares, mientras sentirse incapaz de protegerse o defenderse eficazmente. Lamentablemente, un gran metanálisis reveló que este tipo de agresión es una amenaza generalizada para los estudiantes de todo el mundo, con el 35% de los adolescentes participan en acoso y el 36% reporta victimización (Modecki et al., 2010). Además, Modecki y sus colegas demostraron que la mayoría de los estudiantes (72,4%) están expuestos regularmente a acosos como perpetradores, víctimas o testigos. Estas cifras son preocupantes porque cuando ocurre el acoso, vienen las consecuencias. Para Por ejemplo, Moore y colegas (2017) realizaron un metaanálisis de 165 estudios y concluyeron que había pruebas sólidas de relaciones causales entre victimización y ansiedad, depresión, mala salud física y mental, autolesiones no suicidas, ideación suicida y intentos de suicidio. Smokowski y colegas (2010) también encontraron que las víctimas crónicas reportaron los niveles más altos de rechazo de pares, ansiedad, depresión y comportamiento de externalización. En cuanto a los matones, Feldman y colegas (2010) encontraron que el acoso entre compañeros en la escuela secundaria se asociaba con calificaciones más bajas, más referencias disciplinarias y menor asistencia 5 años después. Sin embargo, los matones y sus víctimas no son las únicas afectadas por el acoso. Por ejemplo, los investigadores han sugirió que algunos estudiantes intenten defender a las víctimas de acoso debido a su abrumadora angustia emocional, culpa anticipada y vergüenza anticipada al presenciarlo, en lugar de emociones positivas (p. ej., coraje) o motivos altruistas (Lambe et al., 2017; Pronk et al., 2016).

Además, se ha descubierto que la conducta defensiva se asocia positivamente con una mayor dificultades psicosociales (p. ej., dificultad para dormir) y afecto negativo generalizado (p. ej., miedo, tristeza, ira; Lambe et al., 2017). Por último, incluso si los estudiantes intentan no involucrarse en el acoso En conjunto, el solo hecho de ser testigo de la victimización entre pares pone a los espectadores en riesgo de sufrir problemas de salud mental. como ansiedad, ideación paranoica, sensibilidad interpersonal y sentimientos de hostilidad (Rivers et otros, 2009). Afortunadamente, existen otros agentes menos vulnerables que pueden intensificar y abordar agresión entre estudiantes además de otros compañeros. Debido a su mayor diferencial de poder sobre los estudiantes, los docentes pueden desempeñar un papel fundamental en detener el acoso escolar (Craig et al., 2000). Los hallazgos muestran que los estudiantes son más frecuentemente intimidado en aulas, cafeterías, pasillos y patios de recreo, todos lugares donde los maestros pueden estar presente (Bradshaw et al., 2027). Además, incluso cuando los profesores no son testigos directos de una incidente, Rigby y Barnes (2022) revelaron que entre el 23% y el 40% de los estudiantes informaron haberle contado a un maestro cuando habían sido acosados, siendo significativamente más probable que los estudiantes más jóvenes (de 8 a 12 años) que los estudiantes mayores (entre 13 y 18 años) recurren a sus profesores en busca de ayuda. Fekkes y colegas (2018) encontraron que, según las perspectivas de los estudiantes victimizados, los profesores pudieron detener con éxito acoso en el 28% de los casos, pero no tuvo éxito el 20% de las veces, lo empeoró el 10% de las veces, y no hizo nada el 18% del tiempo. Sin embargo, el acoso y la agresión no siempre ocurren bajo las mismas circunstancias, por lo que si un maestro interviene y qué tan exitosa es su intervención, puede variar dependiendo de muchas variables.

**II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

**2.1 DESCRIPCION DEL PROBLEMA**

Aunque el acoso tiene tres características fundamentales: intención de causar daño, comportamiento repetitivo perpetración y una diferencia de poder: hay varias formas que el acoso puede adoptar, todas ellas caracterizado por diferentes tipos de comportamiento agresivo (Olweus, 1993). Quizás el más clásico. tipo de acoso físico, que abarca actos de violencia física como patadas, empujar, golpear, dar puñetazos, etc. (Olweus, 1993). acoso verbal, por otro lado, incluye comportamientos como insultos, insultos o amenazas para provocar que la víctima se sienta emocional o daño psicológico (Olweus, 1993). Pero si las palabras hirientes tienen como objetivo manipular o dañar el estatus social, las relaciones o las conexiones sociales de las víctimas, entonces se considera acoso relacional (Crick et al., 2001). Por último, y algo controvertido, es acoso cibernético, que es el subtipo de acoso escolar más reciente en ser conceptualizado. Algunos investigadores han argumentado que el ciberbullying es similar a otros subtipos de Bull ying, pero que las acciones dañinas son simplemente cometido usando tecnología (por ejemplo, teléfonos celulares o computadoras; Nocentini et al., 2010).

Otros han argumentado que las características centrales del acoso tradicional son difíciles de aplicar a ciberbullying y que el concepto podría denominarse más exactamente agresión cibernética. Para Por ejemplo, Li y colegas (2012) afirmaron que el aspecto repetitivo del acoso tradicional es difícil de traducir al ciberacoso porque los ciberacosadores pueden crear productos permanentes como imágenes, videos y publicaciones que dañan repetidamente a la víctima cada vez que se ven, comparten o comentado sin que el ciberacosador tenga que realizar ninguna acción posterior. Además los investigadores observaron que la agresión en línea difiere del acoso tradicional en varios aspectos: puede hacerse de forma anónima y sencilla, puede difundirse rápida y ampliamente, es una vía indirecta experiencia para otros, y puede ser más complicado para la víctima evitarlo o escapar.

El acoso también se puede dicotomizar en abierto o encubierto dependiendo de cuán observables sean los hechos las acciones de acoso abierto Sé caracteriza por comportamientos que son fácilmente presenciados, como golpear, patear e insultar, mientras que acoso encubierto implica acciones más subrepticias que puede ser difícil rastrear hasta el agresor (Olweus, 1993). Matones que utilizan tácticas encubiertas

puede difundir rumores o mentiras sobre la víctima, realizar publicaciones anónimas en línea para humillar a la víctima, o lastimó físicamente a la víctima aparentemente “por accidente”.

**2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACION GENERAL**

¿Cuál es el contexto de la acción de los padres sobre las percepciones, responsabilidades, mociones e intentos de intervención de los maestros?

**2.3 PREGUNTA ESPECÍFICAS**

* ¿Cuáles son los potenciales a ser crítico en el esfuerzo del docente para abordar el caso en las aulas?
* ¿Cuáles son los condicionantes para erradicar el acoso o abuso en las aulas?
* ¿Cuáles son los efectos en los alumnos para erradicar el acoso o abuso en las aulas?

**2.4 OBJETIVO GENERAL**

Determinar el contexto de la acción de los padres sobre las percepciones, responsabilidades, mociones e intentos de intervención de los maestros

**2.5 OBJETIVO ESPECIFICO**

* Determinar los potenciales a ser crítico en el esfuerzo del docente para abordar el caso en las aulas.
* Determinar los condicionantes para erradicar el acoso o abuso en las aulas
* Analizar los efectos en los alumnos para erradicar el acoso o abuso en las aulas

**2.6 JUSTIFICACIÓN**

Investigaciones anteriores muestran que los docentes tienen el potencial de ser agentes críticos en el esfuerzo para abordar el acoso (Bradshaw et al., 2007; Rigby & Barnes, 2002; Ttofi & Farrington, 2011) pero que no se está aprovechando todo su potencial (Fekkes et al., 2005). Además, existen lagunas en la literatura que resulta en una comprensión incompleta de por qué, cuándo y cómo los docentes eligen intervenir. Por lo tanto, el presente estudio evaluó las percepciones de los profesores sobre la seriedad con respecto a diferentes tipos de agresión entre pares (es decir, agresión proactiva, agresión reactiva, agresión mixta y defensa reactiva). Además, utilizando un enfoque atribucional, los docentes atribuciones de responsabilidad y respuestas afectivas (es decir, ira y simpatía) hacia diferentes tipos de agresores, reactores y víctimas (es decir, agresores proactivos, agresores reactivos, agresores reactivos, víctimas, defensores reactivos y víctimas neutrales). El estudio actual también examinó la confianza de los docentes en el manejo de agresores reactivos y proactivos porque el pasado los estudios se han centrado en la confianza al trabajar con víctimas pero no con agresores (p. ej., VanZoeren & Weisz, 2018; Yoon, 2004).

**2.7 ALCANCES Y LIMITACIONES**

El presente estudio analizó cómo las percepciones de los profesores de seriedad, atribuciones de responsabilidad, respuestas afectivas y autoeficacia predijeron su intenciones de intervenir. Por último, el presente estudio buscó revelar cómo los docentes detener inmediatamente las muestras de agresión y qué apoyo a largo plazo pensaron en los diferentes tipos de estudiantes necesitaban reformar su comportamiento.

**CAPÍTULO I II: MARCO TEORICO**

**3.1 ANTECEDENTES**

* **Locales**

El estudio "Habilidades sociales y acoso en adolescentes de dos instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos, 2016" fue llevado a cabo por Infantes en 2016. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre las habilidades sociales y el acoso en los adolescentes estudiantes de dos escuelas en San Martín de Porres y Los Olivos en el año 2016. El enfoque del estudio fue descriptivo-correlacional. Ambas muestras incluyeron 1055 adolescentes sexos en el nivel secundario en dos instituciones. La prueba empleada fue lista de chequeos de habilidades sociales de Goldstein y el Autotest de Cisneros para obtener información sobre el acoso escolar. Los hallazgos indican que si hay una relación significativa de una tendencia inversa entre las habilidades sociales y el acoso escolar (p<0.05).

* **Nacionales**

Silva” (2014) realizó un estudio sobre “Confianza y cambio de conducta en estudiantes de secundaria de una institución de educación pública de Chimbote”. En Chimbote el estudio fue de tipo descriptivo-comparativo. La muestra fue de 174 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria. ambos sexos las pruebas utilizadas fueron la Escala de Asertividad Multidimensional (EMA) y el Cuestionario de Adaptabilidad Conductual (IAC). Los resultados muestran que existe una relación significativa entre el compromiso y el cambio de conducta y sus dominios de cambio individual, cambio familiar y cambio social, pero no se encontró relación significativa entre la hipótesis y el área de reforma escolar. Qquesihuallpa” (2015) realizó un estudio sobre “bullying y autoestima de estudiantes de secundaria de un internado privado de la ciudad del Cusco”, con el objetivo de determinar la relación entre el bullying y la confianza. La perspectiva de dos variables.

Entre los estudiantes de secundaria de un internado privado de la ciudad del Cusco, el aprendizaje y la conexión son una cruz..

El estudio "Bullying y asertividad en estudiantes de nivel secundario de un colegio particular mixto de la ciudad de Cusco" fue llevado a cabo por Qquesihuallpa en 2015. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre el acoso y la asertividad, así como el nivel de percepción de ambas variables por parte de los estudiantes del nivel secundario de un establecimiento específico combinado con la ciudad de Cusco. El estudio fue de tipo correlacional y transversal. La muestra de tuvo 569 estudiantes inscritos del primer al quinto año de secundaria.

* **Internacionales**

El acoso escolar es un problema nacional de salud pública que afecta a millones de jóvenes. SegúnPREVNet (2014), las tasas de acoso en Canadá son superiores a las de 2/3 de los países de la OCDE, donde el 75%de las personas dicen haberse visto afectadas por el acoso. Con la proliferación de la tecnología, el acosoha penetrado en los espacios privados y ya no se limita solo a los recintos escolares. Debido a laDebido a la accesibilidad de la tecnología por parte de los jóvenes, los acosadores son capaces de romper la barrera de seguridad que solíaque solía haber en los hogares de los jóvenes, lo que hace que sea aún más preocupante para los padres de lasvíctimas actuales/potenciales (Ang & Goh, 2010; Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015). En resumen,la tecnología ha permitido a los acosadores eludir la vigilancia de padres/educadores y les ha dado unacceso más directo a sus víctimas.

El ciberacoso puede definirse como «una forma de acoso que utiliza medios electrónicos como correo electrónico, llamadas de móvil, mensajes de texto, contacto por mensajería instantánea, fotos, redes sociales sociales y páginas web personales, con la intención de causar daño a otra persona mediante conducta hostil repetida» (Ortega, Elipe, Mora-Merchan, Genta, Brighi, Guarini, Smith, Thompson, & Tippett, 2012, p. 342). Esencialmente, cualquier comunicación (mensaje, post, texto, etc.) que tiene como objetivo menospreciar, atormentar o intimidar a otro usuario de la red electrónica se considera una acción de ciberacoso.

**3.2 BASES TEÓRICAS**

**Tendencias en las tasas de prevalencia**

Como se mencionó anteriormente, el acoso escolar es un problema generalizado en las escuelas, pero las tasas de prevalencia difieren según la edad y el sexo. En general, los investigadores han descubierto que los niños tienden a ser agresores, víctimas, y víctimas de acoso en mayor proporción que las niñas (Nansel et al., 2001; Olweus, 1918; Solberg & Olweus, 2019), mientras que las niñas tienden a ser defensoras y ajenas con mayor frecuencia (Pronk et al., 2016; Salmivalli et al., 1996; Sutton y Smith, 1999). Aunque los estudios indican que cuando las niñas hacen mostrar agresión, se percibe como más grave y merecedor de castigo (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2018; Rogowicz et al., 2014; Yoon et al., 2011). Las investigaciones también indican que el acoso escolar tiende a aumentar con la edad y

alcanza su punto máximo en la escuela secundaria (Espelage et al., 2000) antes de disminuyendo lentamente a lo largo de la escuela secundaria

**Roles de los participantes**

La conceptualización actual del acoso implica más que la pareja acosador-víctima y es Ahora se entiende como un proceso social que involucra a múltiples individuos que tienden a asumir diferentes roles (Salmivalli et al., 1996). Aparte de los agresores que inician episodios de acoso, y las víctimas que son sus objetivos, hay asistentes, reforzadores, defensores y extraños. (Salmivalli et al., 1996). Aunque algunas investigaciones sugieren que los acosadores, asistentes y reforzadores son grupos no estadísticamente distintos (Camodeca & Goossens, 2005a; Sutton & Smith, 1999), todavía es Es útil discutir lo que los distingue entre sí para comprender mejor al grupo.

Dinámica subyacente al acoso. También es importante señalar que dentro del ámbito del bullying investigación, es común hacer referencia a las personas involucradas en el acoso por sus roles o etiquetas, por conveniencia. Sin embargo, esta práctica de dar prioridad a la etiqueta debe realizarse con cautela y con el entendimiento de que sólo debe ocurrir cuando se habla de estos individuos conceptualmente o hipotéticamente, como en el presente estudio. Sin embargo, en realidad los individuos son más que sus acciones en relación con el acoso, y esto debe reconocerse a través de la persona primero idioma.

Conceptualmente, asistentes son seguidores del acosador que no inician el acoso o cometer los actos primarios de agresión, sino más bien ayudar al agresor a llevar a cabo sus actos (Salmivalli et al.otros, 2016). Por ejemplo, los asistentes pueden atrapar o sujetar a una víctima para el agresor o conseguir que la víctima número de teléfono para que el acosador pueda acosarlos.ReforzadoresTambién son considerados parte del agresor. grupo pero se diferencian de los asistentes porque fomentan el acoso a través de sus reacciones en lugar de acciones útiles. En otras palabras, los reforzadores contribuyen al acoso al Reforzar el comportamiento del acosador mediante aplausos, risas, gritos de aliento como la diferencia de los agresores,defensoresSon individuos que intentan activamente detener la situación. o apoyar a la víctima posteriormente (Salmivalli et al., 1996). Luego hay algunos individuos, llamados forasteros, que no se involucran en absoluto en el acoso evitando deliberadamente las situaciones, hacer la vista gorda o no estar presente por casualidad. Los estudios que han intentado medir la prevalencia de cada rol han encontrado que en muestras de estudiantes, entre el 8,2% y el 8,7% pueden clasificarse como acosadores, 6,8% –12,1% como asistentes, 12,0% –19,5% como reforzadores, 17,3% –18,9% como defensores, y 10,1%-11,7% como víctimas (Salmivalli et al., 1996; Pouwels et al., 2016).

#### **Variantes de defensor**

Aunque a menudo se asume que el papel de defensor es de naturaleza no agresiva, con defensor siempre utiliza estrategias pacíficas para acabar con el acoso (Porter & Smith-Adcock, 2011; Sainio et al., 2011), este no es necesariamente el caso. Por ejemplo, en un

estudio fundamental de Salmivalli y colegas (1996), algunos de los elementos de susCuestionario sobre el rol del participante(PRQ) solía identificar a los defensores incluyeron “Ataca al acosador para defender a la víctima”, “Se venga del el acosador por la víctima” y “Insulta a los agresores para defender a la víctima”. Sin embargo, al acortar el PRQ de 50 ítems a 15 ítems, Salmivalli y Voeten (2004) eliminaron el elementos que aprovechaban este tipo de defensa agresiva o reactiva. De los tres elementos defensores retuvieron,

sólo uno indica ambiguamente que el defensor puede adoptar una actitud agresiva postura al intentar defender a una víctima (es decir, “intenta hacer que los demás dejen de intimidar”). Otro Los investigadores han creado sus propios métodos para evaluar diferentes roles de los participantes en el acoso. bien (por ejemplo, elEncuesta sobre el rol de los participantes en el acosopor Veranos, 2018). Como resultado, diferentes los métodos para identificar a los defensores pueden dar lugar a variaciones del papel.

La idea de que el grupo de defensores no es homogéneo ha sido apoyada por varios estudios. Por ejemplo, Reijntjes y colegas (2016) describieron dos tipos de defensa:víctima defensa orientada donde los defensores apoyan a las víctimas social y emocionalmente después de una incidente, indefensa orientada al matóndonde los defensores “se molestan cuando otro niño es acosado... y tratar de ayudar a la víctima ahuyentando al acosador” (p. 589). Luego usando estos subtipos de defensa, los investigadores identificaron tres grupos distintos de defensores: un grupo mixto

El grupo de defensores (10,2% de la muestra total) estaba compuesto principalmente por defensoras que exhibían altos niveles de conductas orientadas tanto al acosador como a la víctima, un grupo orientado a la víctima (25,1% de la muestra total) que también eran en su mayoría mujeres pero que participaban principalmente en actividades orientadas a las víctimas acciones, y un grupo orientado al acoso (12,9% de la muestra total) que era en su mayoría hombres y dependió en gran medida de acciones que pueden haber implicado o no tácticas agresivas para “perseguir” al intimidar. Además, Reijntjes y sus colegas

descubrieron que los defensores de táctica mixta tendían a para ser queridos y populares, los defensores orientados a las víctimas todavía tendían a ser queridos pero tenidos en cuenta. menor estatus social y poder, y los defensores orientados a los matones tendían a ser antipáticos pero con alto nivel de estatus social, poder y comportamientos de intimidación en sí mismos. Los investigadores especularon que el Los defensores orientados a los agresores probablemente eran grupos amigos de agresores que se protegían entre sí acoso por parte de personas ajenas. Reijntjes y colegas concluyeron que no todos los defensores actúan de manera no agresivamente, como se supone comúnmente en la investigación sobre el acoso.

Otras investigaciones indican que la defensa agresiva o reaccionaria no es un comportamiento exclusivo para matones que protegen a otros matones. Aunque se ha descubierto que los agresores favorecen el comportamiento físico represalias como estrategia defensiva para proteger a otros, también lo han hecho las víctimas y los estudiantes mayores (Camodeca y Goossens, 2005a). Además, en uno de los pocos estudios que evaluó por separado la prodefensores sociales de defensores agresivos, Raboteg-Šarić y Bartaković (2019) encontraron que entre su muestra de estudiantes croatas, la defensa agresiva se asoció positivamente con el rol de asistente (r= .35,pag< .01), papel reforzador (r= .30,pag< .01), y defensa prosocial (r= .14,pag< .05). Esto indica que, si bien algunos defensores agresivos probablemente jueguen otro papel agresivo, no todos lo hacen. Además, otros estudios han revelado que el uso de las estrategias agresivas para acabar con el acoso son demasiado frecuentes como para ser atribuidas únicamente a los pequeños. número de acosadores típicamente identificados en muestras de estudiantes (por ejemplo, 8,2% en Salmivalli et al.2018). Específicamente, Hawkins y colegas (2021) realizaron una observación naturalista de la primera a través de estrategias de intervención de

alumnos de sexto grado durante incidentes de bullying en la escuela patio de juegos. Los resultados mostraron que los compañeros estuvieron presentes durante el 88% de los altercados e intervinieron el 19% del tiempo. Además, en el 47% de los casos intervenidos, los pares eligieron una estrategia que involucraba agresión verbal, social y/o física, siendo la agresión física la más prevalente en 21%. Curiosamente, no hubo diferencias significativas en las tasas de éxito según la intervención estrategia, donde tanto las estrategias agresivas como las

afirmaciones no agresivas parecen tener éxito detener el acoso el 57% de las veces. Aunque ninguno de estos estudios ofrece una imagen clara de cómo aunque a menudo los defensores defienden agresivamente, proporcionan evidencia convincente de que A veces se toman medidas en defensa de otros.

**Variantes de víctimas**

Al igual que con los defensores, existen numerosas formas en que las víctimas pueden responder al acoso, lo que a su vez A su vez crea diferentes subtipos de víctimas. Por ejemplo, algunas víctimas pueden optar por tomar represalias o defenderse usando estrategias agresivas (es decir,víctimas reactivas; Camodeca et al., 2018), mientras que otros pueden responder con respuestas ingeniosas o una conducta tranquila (Bauman & Del Rio, 2006). La importancia de reconocer estas variantes ha sido demostrada por investigaciones que muestra que las intenciones de los profesores de intervenir dependen parcialmente de las respuestas

de las víctimas. Usando Escenarios hipotéticos de acoso grabados en vídeo de cuatro tipos diferentes de víctimas (es decir, enojadas, tristes, confiados e ignorantes) Sokol y colegas (2016) revelaron que las respuestas de las víctimas a ser intimidado afectó significativamente las atribuciones de culpa e intenciones de los profesores.

Específicamente, los maestros fueron los más hostiles hacia las víctimas enojadas y represalias, lo que resultó en en que la culpa pase del acosador a la víctima. Además, los profesores percibieron episodios de El acoso es menos grave cuando las víctimas expresan confianza o enojo hacia el acosador, lo cual es problemático porque en varios estudios la seriedad percibida se ha correlacionado positivamente con intenciones de intervenir (Byers et al., 2011; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2018; VanZoeren & Weisz, 2018; Yoon, 2018). Por último, algunas víctimas también practican el acoso. Este tipo de víctimas ir más allá de simplemente defenderse agresivamente cuando son atormentados, como víctimas reactivas, y comenzar a comportarse agresivamente cuando no se les provoca (Salmivalli y Nieminen, 2002). La investigación ha demostrado que estosvíctimas de acososon los más agresivos de los roles de los participantes en el

acoso, incluso más allá de los simples agresores y víctimas reactivas (Salmivalli y Nieminen, 2002). En resumen, Los subtipos de víctimas se pueden clasificar según sus comportamientos y reacciones ante el acoso, lo que entonces puede afectar la forma en que los docentes perciben y responden.

### Tipos de agresión

Agresiónse refiere a cualquier comportamiento destinado a lastimar o dañar a alguien (Anderson & bosquimano, 2002). Aunque la agresión es un concepto más amplio que el bullying, que ha sido conceptualizada como un subtipo de agresión, la agresión se puede dividir en otros subtipos para una mayor utilidad en la investigación y la práctica. Además, entender las diferencias entre los subtipos de agresión y cómo cada uno se relaciona con el acoso pueden ayudar a formar un análisis más completo. comprensión del acoso y estrategias de intervención adecuadas. Los conceptos de proactividad y La agresión reactiva es particularmente útil en el estudio actual debido a sus diferentes fundamentos teóricos, pronósticos y estrategias de intervención (Merk et al., 2005).

## Agresión reactiva

Agresión reactivaSe ha descrito como una respuesta agresiva alimentada por la ira y la desencadenado por frustración, amenaza o provocación (Dodge y Coie, 1987). Merk y colegas (2015) también enfatizaron que la agresión reactiva es impulsiva y desproporcionada con respecto a la amenaza o provocación. Por ejemplo, un agresor reactivo puede percibir erróneamente susurros benignos de otros como chismes amenazantes sobre ellos y arremeten con ira explosiva o violencia injustificada.

### Agresión proactiva

A diferencia de,agresión proactivaha sido descrito como intencional, calculado y objetivo agresión orientada que generalmente está desvinculada de emociones intensas y mantenida a través refuerzo (Dodge & Coie, 1987; Merk et al., 2005). El ejemplo clásico de una paliza a un matón enganchar a un estudiante más débil para obtener el dinero del almuerzo es un excelente ejemplo de agresión proactiva. En esto por ejemplo, el acosador proactivo inició su comportamiento agresivo para obtener dinero para el almuerzo y fue reforzado por su comportamiento al adquirir con éxito el resultado deseado. En resumen, el antecedente y el papel que juegan las emociones en los actos de agresión son los dos factores principales que Diferenciar la agresión reactiva de la proactiva.

**Resultados asociados por tipo de agresión**

Las trayectorias de desarrollo y los resultados de los agresores reactivos y proactivos han encontrado que difieren significativamente. Por ejemplo, se ha observado agresión proactiva pero no reactiva. Se ha encontrado que está asociado positivamente con la psicopatología (Cornell et al., 1996) y la falta de empatía y remordimiento por las víctimas (Smithmyer et al., 2000). La investigación también ha demostrado que la reactiva La agresión a los 6 años se asocia positivamente con problemas internalizantes como la depresión. a los 13, mientras que la agresión proactiva a los 6 años se asocia con la delincuencia a los 13 años (Vitaro et al., 2002). Además, a los 13 años, se ha demostrado que la agresión reactiva predice Violencia en el noviazgo a los 16/17 años y agresión proactiva que predice la delincuencia. violencia (Brendgen et al., 2001). Sin embargo, estas trayectorias de desarrollo y expresiones de la agresión puede ser algo modificable mediante la intervención de un adulto. En concreto, la relación se encontró que entre la agresión reactiva y la violencia en el noviazgo estaba moderada por los niveles de calidez y cuidado maternal, mientras que la agresión proactiva y la violencia relacionada con la delincuencia fue moderado por el seguimiento de los padres. Brendgen y colegas (2021) especularon que la divergencia en las trayectorias de desarrollo se debió en parte a los déficits mostrados en las respuestas reactivas agresores en comparación con agresores proactivos.

#### **Déficits asociados por tipos de agresión**

En general, las investigaciones han encontrado que los individuos que exhiben agresión reactiva tienden a luchan con dificultades socioemocionales más que los individuos que predominantemente participan en agresión proactiva (Day et al., 1992).

En cuanto al temperamento y las habilidades tempranas, los niños calificados como altamente reactivos agresivos por sus madres fueron calificados como más temperamentalmente reactivos, desatentos e hiperactivos durante sus primeros años en comparación con los informes maternos de niños muy proactivamente agresivos (Vitaro et al., 2002). Según los profesores, reactivamente Los niños agresivos también demostraron más dificultades para resolver problemas, compartir y negociadores en comparación con agresores y no agresores exclusivamente proactivos (Day et al., 1992). En resumen, los niños que luchan contra la agresión reactiva parecen tener características sociales y Déficits emocionales.

**Teoría del procesamiento de información social**

Los investigadores han utilizado procesamiento de información social(SIP) modelos para examinar cómo los sesgos cognitivos y los déficits de procesamiento impulsan la agresión proactiva y reactiva. En esquivar y en el artículo de Crick (1990) sobre SIP, describieron cómo el comportamiento de un niño es el resultado de una evaluación de cinco años proceso de pasos que comienza con (1) codificación de señales sociales, (2) interpretación de señales sociales, (3) generación de respuestas, (4) evaluación de respuestas, y finalmente (5) la ejecución de las opciones elegidas. respuesta, que puede ser agresiva o no.

Durante el primer paso, la codificación de señales sociales, un individuo comienza a recopilar información relevante información ambiental y almacenarla en su memoria de trabajo o de corto plazo. En este punto, ciertas predisposiciones o experiencias (p. ej., trauma que resulta en hipervigilancia) pueden influir patrones de atención y concentración. En el segundo paso, la interpretación de las señales sociales, los recuerdos son procesados para extraer información sobre las intenciones de otras personas y las posibles causas de cualquier hechos ocurridos. En el paso tres, el individuo utiliza su comprensión de la situación y experiencias pasadas para generar posibles respuestas. En esta etapa, el castigo pasado, el refuerzo, y otras experiencias asociativas pueden influir en las respuestas que le ocurren al individuo.

En el cuarto paso, el individuo evalúa cada posible respuesta para obtener resultados deseables, consecuencias, autoeficacia y aceptabilidad. Nuevamente, las experiencias pasadas pueden afectar el procesamiento en este paso y dar forma a estas evaluaciones. En el paso final, el individuo comienza a representar o implementar la respuesta seleccionada. Sin embargo, es importante tener en cuenta que aunque SIP puede ser delineado como cinco pasos secuenciales, es un proceso continuo e iterativo que da forma constantemente comportamiento. Dodge y Crick (1990) concluyeron que las variaciones en el SIP de los individuos pueden estar relacionadas con una mayor probabilidad de agresión reactiva o proactiva.

La investigación ha revelado dos patrones distintos de SIP, cada uno de ellos relacionado de manera única con reactivos o agresión proactiva (Crick y Dodge, 2019). En el patrón SIP característico de reactivo agresores, los individuos tienden a tropezar durante el paso dos, la interpretación de las señales sociales y

Percibir erróneamente las intenciones de los demás como hostiles y amenazantes (Dodge y Crick, 2018). Esta tendencia se llama elsesgo de atribución hostil(HAB) y fomenta la generación de enojo y respuestas agresivas. Luego, posiblemente debido a sus interacciones negativas pasadas con otros (Price & Dodge, 2019) y la impulsividad (Merk et al., 2015), es probable que los agresores reactivos seleccionen comportamientos agresivos en respuesta a sus percepciones erróneas.

Por el contrario, en el patrón SIP característico de los agresores proactivos, los problemas ocurren en pasos tres (generación de respuestas) y cuatro (evaluación de respuestas; Dodge & Crick, 1990). Durante estos pasos, es más probable que los agresores proactivos generen respuestas agresivas y evaluarlos positivamente. En otras palabras, los agresores proactivos tienden a pensar en formas más agresivas respuestas que las no agresivas y creemos que las opciones agresivas serán efectivas y aceptable. Como resultado, es probable que los agresores proactivos seleccionen comportamientos agresivos para lograr objetivos o manejar situaciones.

En uno de los estudios anteriores que intentó evaluar los modelos SIP en su relación con agresión en niños, Dodge y Coie examinaron HAB y la interpretación de

la intención habilidades de niños reactivos, proactivos, de tipo mixto y no agresivos utilizando viñetas. En estos viñetas, las intenciones detrás de los comportamientos de los actores fueron manipuladas para representar hostiles, intención benigna, prosocial o poco clara. Sus resultados mostraron que sólo los grupos que mostraron agresión reactiva (es decir, los niños de tipo reactivo y mixto) tenían deficiencias en sus habilidades para interpretaron con precisión las intenciones de los actores y tendieron a sobreatribuir hostilidad. Intención No se encontró que los déficits de interpretación y HAB estuvieran correlacionados con la agresión proactiva. en un estudio posterior que tuvo como objetivo probar simultáneamente si ambos patrones SIP teóricos eran ciertos, Crick y Dodge (2018) descubrieron que los alumnos de quinto y sexto grado reactivamente agresivos hacían atribuciones significativamente más hostiles en comparación con los jóvenes no agresivos. En cuanto a las evaluaciones de agresión, sólo los estudiantes proactivamente agresivos tenían expectativas positivas significativamente mayores y autoeficacia respecto del uso de la agresión como medio para lograr un fin.

##### **El acoso y la agresión se superponen**

Como se mencionó anteriormente, el acoso y la agresión en general se parecen en que ambos involucran comportamientos destinados a dañar a otra persona (Anderson & Bushman, 2022; Olweus,2018). Sin embargo, para constituir acoso, la agresión también debe ser repetitiva y un poder Debe existir un diferencial entre víctima y agresor (Olweus, 1993). Sin los dos últimos criterios, el comportamiento de intimidación (por ejemplo, golpear, chismear, exclusión social, etc.) se parece notablemente agresión proactiva, ya que ambos son comportamientos instrumentales y orientados a objetivos. Considere el precio y El argumento de Dodge (1989) de que el acoso es un subtipo de agresión proactiva que se produce principalmente impulsado por el objetivo de conquistar y controlar a otros, en lugar de obtener un recurso tangible. En esencia, empujar a alguien con el objetivo de quitarle el dinero del almuerzo (es decir, agresión) es conceptualmente diferente de empujar a alguien y quitarle el dinero del almuerzo todos los días sólo para humillarlos y dominarlos (es decir, intimidarlos). La similitud

entre el conceptos, sin embargo, es que tanto los acosadores como los agresores proactivos inician altercados agresivos y creen que la agresión es una forma eficaz de lograr sus objetivos divergentes. Como resultado, se ha descubierto que el acoso escolar está más fuertemente relacionado con la agresión proactiva que con la reactiva. agresión (Burton et al., 2013; Roland & Idsøe, 2001).Salmivalli y Nieminen (2002) examinaron los niveles de agresión reactiva y proactiva en

una muestra de 1.062 estudiantes de entre 10 y 12 años que fueron categorizados como agresores, víctimas, agresores-víctimas, y no agresores. En general, encontraron que las víctimas de acoso eran el papel más agresivo y demostró altos niveles de agresión tanto reactiva como proactiva. En cambio, los acosadores eran significativamente menos agresivos en general que las víctimas de agresores, pero aún más altos en ambos tipos. de agresión en comparación con las víctimas puras y los no agresores. En cuanto a las víctimas, sólo fueron se encontró que era significativamente elevado en la agresión reactiva en comparación con los no agresores. Similarmente, Camodeca y Goossens (2005b) y Camodeca y colegas (2002) encontraron que si bien ambos los agresores y las víctimas mostraron agresión reactiva, sólo los agresores mostraron agresión proactiva.

Además, Camodeca y colegas (2002) encontraron que las víctimas estables y las víctimas agresoras estables fueron significativamente más reactivamente agresivos que los participantes que cambiaron de roles dentro de los dos períodos de tiempo que evaluaron. Es de destacar que Camodeca y colegas (2002) encontraron que muy pocos los individuos, todos agresores en su estudio, podrían clasificarse como agresores únicamente proactivos. En cambio descubrieron que era mucho más común que los acosadores y las víctimas de acosadores exhibieran ambos comportamientos reactivos. y agresión proactiva. Los investigadores sugirieron que los agresores puramente proactivos pueden ser raros porque se comportan como lo hacen, en parte porque creen que la agresión es una forma eficaz de actuar manera de manejar las situaciones. Por lo tanto, es probable que los agresores proactivos crean que la agresión puede hacer una buena defensa cuando son atacados, haciéndolos también reactivamente agresivos.

##### **Agresores reactivos, víctimas reactivas y víctimas de acoso**

Para el presente estudio, es importante señalar que los términos agresor reactivo y agresor reactivo víctima no son sinónimos. Esto se debe a que no todos los agresores reactivos son víctimas. A veces un el individuo puede responder agresivamente a una amenaza o accidente mal percibido. Por ejemplo, cuando al caminar por pasillos llenos de gente en la escuela, un agresor reactivo puede atacar a un estudiante inocente quien accidentalmente chocó con ellos. En este caso, el agresor reactivo no fue sometido a daño intencional o malicia, y el otro estudiante fue la única víctima verdadera. De manera similar, el término víctima reactiva se refiere a un tipo diferente de individuo que un acosador-víctima. Las víctimas de acoso también pueden describirse como un tipo agresivo de víctima, pero su agresión no se limita a reacciones reactivas agresión. En cambio, las víctimas acosadoras son víctimas que se involucran en agresión proactiva y acosan. otros también sin provocación. Las víctimas de acoso pueden o no exhibir también agresión reactiva y defenderse agresivamente cuando son intimidados. De hecho, la mayoría de las investigaciones indican que esto es el caso y que las víctimas de acoso tienen un alto nivel de agresión proactiva (p. ej., cuando intimidan a otros) y agresión reactiva (p. ej., al tomar represalias contra el acoso; Salmivalli & Nieminen, 2002).

##### **Intervenciones reactivas y proactivas**

Dada la evidencia sustancial de que la agresión reactiva y proactiva surge de diferentes percepciones, sesgos, déficits y motivos, los expertos en el campo han argumentado que los dos tipos de agresión a veces pueden justificar diferentes intervenciones (Merk et al., 2005). Dentro el contexto del acoso, Salmivalli y Nieminen (2002) han sugerido que los niños que exhiben Los altos niveles de agresión reactiva pueden necesitar intervenciones centradas en el entrenamiento para el manejo de la ira y toma de perspectiva con un adulto comprensivo. Merk y colegas (2005) apoyaron a Salmivalli y sugerencias de Nieminen, pero añadió que los niños reactivamente agresivos deberían recibir apoyo para desarrollar sus habilidades sociales y desensibilizarlos ante estímulos potencialmente amenazantes. En el otro Por otro lado, Salmivalli y Nieminen (2002) sostuvieron que los niños que agreden principalmente de forma proactiva obtendrían

mayores beneficios de intervenciones que establecieran consecuencias firmes para acciones agresivas. comportamiento y proporcionó un refuerzo constante para las respuestas no agresivas. De nuevo, Merk y colegas (2005) ofrecieron sugerencias similares pero agregaron que los agresores proactivos deberían ser Se les enseña a generar más opciones de respuesta, particularmente no agresivas, y a evaluarlas. alternativas tan positivas como las opciones agresivas. Dado que la autoeficacia es una de las componentes evaluativos en el cuarto paso SIP con el que luchan los agresores proactivos (Dodge & Crick, 1990), también se podría argumentar que los agresores proactivos pueden necesitar apoyo para promulgar nuevas estrategias no agresivas y oportunidades para experimentar el éxito con sus nuevos comportamientos para solidificar su aprendizaje. Por último, Merk y colegas (2005) mencionaron que las normas sociales entre los estudiantes puede ser necesario abordarlo para que los agresores proactivos no esperen ganarse el respeto o apoyo de compañeros por comportamiento agresivo.

Desafortunadamente, hay escasez de estudios que hayan comparado la efectividad de diferentes intervenciones para la agresión reactiva y proactiva. Sin embargo, uno de esos estudios demostró que los agresores reactivos respondieron bien (es decir, redujeron sus reacciones agresivas) a una intervención que tenía como objetivo disminuir su tendencia a interpretar intenciones hostiles en sus pares, pero la intervención no se probó para ver si reduciría las tasas de agresión proactiva (Hudley & Graham, 1993). En otro estudio, Barker y colegas (2010) examinaron el impacto de una duración de dos años. Intervención prolongada en niños de 7 a 9 años y su participación en agresiones reactivas y proactivas. durante la adolescencia (entre 13 y 17 años). Como parte del programa, a los padres se les enseñó refuerzo y técnicas de castigo, habilidades de resolución de problemas, habilidades denegociación y cómo aplicar sus nuevas habilidades apropiadamente para ayudar a sus hijos a desarrollar conductas deseables. En cuanto a los niños, ellos Se les enseñaron habilidades sociales y estrategias para la resolución de problemas. Los resultados mostraron que Barker y

El programa de colegas (2010) redujo significativamente la probabilidad de que los niños que recibieron la intervención participaría en agresión reactiva durante la adolescencia en comparación con la grupo de control. Sin embargo, la intervención no pareció influir en el desarrollo de agresión proactiva a pesar de incluir componentes que, según la hipótesis, son ideales para agresión proactiva (p. ej., refuerzo de respuestas no agresivas). Por lo tanto, no está claro por qué el programa no afectó el desarrollo de la agresión proactiva.

###### **Intervenciones de acoso**

Los profesores tienden a seleccionar diferentes intervenciones según el tipo de acoso (es decir, físico, verbal y relacional; Bauman y Del Río, 2006). Sin embargo, modificar las intervenciones según el tipo de acoso puede no ser útil. Seleccionando las intervenciones según tipo de intimidación en lugar de tipo de agresión, los motivos subyacentes y los déficits de habilidades pueden no ser abordarse adecuadamente para disminuir futuras agresiones. Sin embargo, Bauman y Del Río (2006) encontró que el tipo de acoso representó el 53% de la variación con respecto a las acciones específicas tomadas con los agresores y el 18% de la varianza respecto a las acciones tomadas con las víctimas. Respecto a las acciones hacia los acosadores, los investigadores encontraron que el acoso físico tendía a provocar las reacciones más graves. formas de participación docente: el 23,1% de las respuestas de los docentes indicaron intenciones de informar el incidente a una autoridad (es decir, director o padre) y el 19,8% de las respuestas indicaron intenciones de disciplinar al acosador. En comparación, los profesores que abordaban el acoso verbal eran significativamente menos propensos a denunciar el incidente a una autoridad (16,5%) o disciplinar al acosador (15,1%), prefiriendo en cambio tener una conversación con el agresor sobre su comportamiento (33,3%).

Los casos de acoso relacional fueron los que tuvieron menos probabilidades de provocar una implicación seria de los profesores con la mayoría (68,8%) indicó que simplemente hablaría con el agresor sobre su comportamiento.

En cuanto a las acciones de los docentes hacia las víctimas, Bauman y Del Rio (2006) encontraron nuevamente que El acoso físico fue el que tuvo más probabilidades de dar lugar a intenciones de denunciar el incidente a una autoridad (10,8% para acoso físico versus 8,8% para acoso verbal y 3,8% para acoso relacional) pero que en las tres formas de intimidación, consolar, afirmar o alentar a la víctima era el respuesta más comúnmente indicada (45%-73% dependiendo del tipo de acoso). Lamentablemente, los casos de acoso relacional eran los que tenían más probabilidades de no ser abordados ni por el agresor ni por el otro. la víctima (2%-18% de los casos). Estas tendencias en las intervenciones son preocupantes porque cuando ciertas formas de acoso no se abordan con tanta frecuencia o seriedad como otras, los agresores pueden inadvertidamente se les animará a utilizar estas formas de agresión. Además, las estrategias Los maestros describieron el uso con acosadores (es decir, agresores proactivos) y víctimas (es decir, posibles víctimas reactivas) no reflejaban las intervenciones recomendadas para los respectivos tipos de agresión.

Otros estudios que investigan las respuestas al acoso destacan nuestra falta de conocimiento detallado sobre cómo reacciona el personal de la escuela ante el acoso. Por ejemplo, los profesores suelen informar de algún tipo de discusión con el acosador o la víctima que sea individual o con otro adulto (p. ej., padre, madre, director o consejero) como estrategia de intervención (Bauman et al., 2018; Dake et al., 2019; Harris y Willoughby, 2019). Pero el contenido de las discusiones no se describe en estos estudios. Como tal, no está claro si los agresores proactivos, los agresores reactivos, las víctimas reactivas y Los defensores reactivos reciben charlas diferentes porque si bien todos actúan agresivamente por su cuenta de esta manera, sus motivos suelen ser diferentes entre sí. También se sugiere disciplinar al acosador. con bastante frecuencia (Bauman et al., 2018; Byers et al., 2011; Harris & Willoughby, 2019), lo cual es parcialmente en línea con las intervenciones sugeridas para la agresión proactiva, pero nunca hay ninguna mención de reforzar un comportamiento alternativo no agresivo, que posiblemente sea el más parte importante para moldear el comportamiento. Disciplina respecto de víctimas reactivas y agresivas.

Los defensores tampoco son muy conocidos. En cuanto a las víctimas en general, los profesores en formación han sido Se ha descubierto que prefieren decirle a las víctimas que busquen ayuda de amigos y que reaccionen con calma o asertividad cuando acosados (Nicolaides et al., 2002). Sin embargo, esto ignora el hecho de que las víctimas son a menudo las menos les gustan los estudiantes en un grupo de pares (Bettencourt et al., 2017; Salmivalli et al., 1996) y tienen pocos amigos en quienes confiar (de Bruyn et al., 2010; Purcell, 2012; Shin, 2010). Además, reactivo es posible que las víctimas no tengan las habilidades necesarias para reaccionar de manera no agresiva cuando son intimidadas (Dodge & Coie, 1987). Si bien los profesores suelen tener buenas intenciones al dar sus consejos, sus sugerencias pueden reflejar imposibilidades para las víctimas, reactivas o no.

###### **Conciencia de los docentes sobre los tipos de agresión, motivos y déficits**

Por muy útiles que puedan ser las diferentes estrategias para abordar la agresión reactiva y proactiva, son de poca utilidad si las personas que los implementan, es decir, los docentes, no pueden identificar fácilmente a ellos. Sin embargo, no se debe culpar a los docentes por no diferenciar entre tipos de agresión, como los investigadores han especulado, los profesores a menudo no están al tanto de los antecedentes o el entorno. eventos que desencadenan incidentes agresivos (Bettencourt et al., 2017). Dada la importancia de la contexto al distinguir la agresión reactiva de la agresión proactiva, es fácil ver cómo

Los profesores pueden tener dificultades para diferenciarlos.

Las investigaciones indican que los profesores pueden discriminar entre diferentes tipos de comportamiento agresivo. incidentes pero no de manera constante. En el estudio de Price y Dodge (1989), encontraron que los docentes calificaciones de agresión reactiva correlacionadas (r= .23,pag< .05) con el contacto directo de los investigadores observaciones de agresión reactiva pero no observaciones de agresión proactiva. Este pequeño pero correlación significativa demuestra que los profesores pueden diferenciar

entre reactivos y agresión proactiva pero no bien. Por otro lado, Bettencourt y colegas (2017) encontraron que si bien los estudiantes generaron perfiles distintos para agresores proactivos y víctimas reactivas, Los profesores no hicieron tales distinciones. Cuando se consideran en conjunto, estos estudios sugieren que desde la perspectiva de los docentes, diferenciar los tipos de agresión es difícil.

Esto no es sorprendente dada la importante superposición entre estrategias reactivas y proactivas agresión que se ha encontrado consistentemente con correlaciones que van desder= .41 (Día et al., 1992) a 0,83 (Price y Dodge, 1989). Los investigadores han discutido las posibles razones de estos correlaciones sustanciales a lo largo de los años (Merk et al., 2005; Poulin & Boivin, 2000). primero, niños a menudo exhiben agresión tanto reactiva como proactiva (Camodeca & Goossens, 2005b; Camodeca et al., 2002; Salmivalli y Nieminen, 2002). En segundo lugar, se ha propuesto que los docentes carecen conocimiento sobre las características distintivas de cada tipo (Poulin & Boivin, 2000). Tercero, siempre es posible que la agresión reactiva y proactiva no aprovechen conceptos diferentes. Para aclarar la naturaleza de las correlaciones observadas, Poulin y Boivin (2000) realizaron un estudio en que enseñaron explícitamente a los profesores, quiénes serían los evaluadores de la agresión, cómo distinguir reacción de agresión proactiva. Sin embargo, las dos agresiones reactivas y proactivas las subescalas que completaron los profesores estaban altamente correlacionadas (r= .82). Pero Poulin y Boivin también probaron si un modelo de un factor o de dos factores representaba mejor la estructura factorial en un modelo ampliamente utilizado escala de agresión reactiva-proactiva dos veces, una con una muestra de docentes y otra con una muestra de los padres. Descubrieron que con ambas muestras el modelo de dos factores era significativamente mejor en términos de los índices de bondad de ajuste y de parsimonia.

**Variables que influyen en las intenciones de intervenir**

Además de carecer del conocimiento contextual y las habilidades para diferenciar entre tipos de agresión, otras variables también pueden estar impidiendo que los docentes intervenir (Fekkes et al., 2005). Las investigaciones han encontrado que muchas variables a nivel organizacional, los niveles situacional e individual están asociados con las intenciones de los docentes de intervenir. Sin embargo, las variables principales que se han asociado consistentemente con las intenciones se discutirán en

profundidad después de una breve revisión de las otras variables.

##### **Nivel organizacional**

Varios estudios han encontrado que la probabilidad de intervención se asocia positivamente con la presencia de políticas y procedimientos anti-bullying en todo el distrito/escuela para abordar el acoso, aunque con pequeños efectos (Bauman et al., 2018; Sokol et al., 2016; VanZoeren & Weisz, 2018). Discusión adicional sobre el tema con los participantes en el estudio de Bauman y colegas (2018) reveló que esta tendencia se produjo porque los profesores pensaban que si una situación era lo suficientemente grave justificar políticas y procedimientos específicos, ignorarlo era inaceptable y la intervención era esperado. Sin embargo, también se ha descubierto que esta relación no es significativa (Yoon et al.,2011). Yoon y colegas (2011) razonaron que las políticas a nivel organizacional pueden ser ineficaces si los docentes no están adecuadamente incorporados a los esfuerzos contra el acoso o no reciben la capacitación adecuada.

##### **Nivel situacional**

Se ha descubierto que las características de la situación específica en cuestión están asociadas con intenciones de intervenir. Como se mencionó anteriormente, los docentes han reportado mayores intenciones de intervenir en casos de acoso físico, particularmente en comparación con el acoso relacional (Bauman & Del Río, 2006). Además, la agresión perpetrada por niñas se ha asociado con una mayor intenciones de intervenir en comparación con cuando los niños agreden (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2018).

Aunque el nivel de angustia o reacción de la víctima ante su torturador puede ser uno de los factores más variables situacionales significativas que influyen en las intenciones de un maestro de intervenir (Blain-Arcaro et otros, 2012). Por ejemplo, Sokol y colegas (2016) utilizaron vídeos de acoso escenificado que involucró cuatro tipos diferentes de respuestas de víctima y encontró que los maestros eran los menos propensos a intervenir en incidentes en los que la víctima parecía confiada.

#### **Nivel individual**

Por último, en este resumen de variables antes de revisar las principales variables de interés, Se ha descubierto que varias variables individuales están asociadas con las intenciones de intervenir. Primero, Los investigadores han descubierto que los profesores que trabajan con grados inferiores (por ejemplo, primaria, primaria o secundaria) niveles de escuela media) tienden a reportar mayores intenciones de intervenir en comparación con los maestros que trabajan con grados superiores (p. ej., nivel de escuela secundaria; Bradshaw et al., 2007; Sokol et al., 2016).

Además, Bauman y colegas (2018) encontraron que completar la capacitación anti-bullying tenía un efecto significativo y medio en la reducción de la aceptabilidad de ignorar los incidentes de acoso entre profesores y orientadores escolares. Sin embargo, otros no han encontrado que la capacitación anti-bullying impacta las respuestas de los docentes al acoso (Yoon et al., 2011), por lo que la capacitación particular puede ser importante tener en cuenta. Otras cualidades personales de los profesores que se sospecha que están relacionadas a las intenciones de intervención pero que no han recibido un fuerte apoyo incluyen su género y años de experiencia.

experiencia docente (Bauman et al., 2018; Fischer & Bilz, 2019; VanZoeren & Weisz, 2018).

##### **Variables primarias asociadas con las intenciones de intervenir**

**Seriedad percibida.**Una de las asociaciones más sólidas con intenciones de intervenir

es la gravedad percibida de la situación. Los estudios han demostrado consistentemente que los docentes las percepciones de seriedad se asocian positivamente con las intenciones de intervenir durante incidentes de acoso escolar (Byers et al., 2011; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2018; VanZoeren & Weisz, 2018; Yoon, 2004). Correlaciones entre la seriedad percibida y las intenciones de se ha descubierto que van desder= .64 (pag< .05; Byers et al., 2011) ar= .73 (pag< .01;Yoon, 2004). En una línea similar, Ellis y Shute (2007) encontraron que las percepciones de seriedad representó la mayor parte de la variación en las respuestas de sus

participantes al acoso. Por último, Dedousis-Wallace y colegas (2014) encontraron que la seriedad percibida era significativamente asociado con la probabilidad de intervenir en situaciones que impliquen acoso encubierto y plenamente mediaba la relación entre la simpatía por la víctima y la probabilidad de intervenir. En resumen, se ha descubierto que las percepciones de seriedad de los profesores son una variable poderosa asociados con intenciones de intervenir.

Las investigaciones también indican que las percepciones de gravedad afectan la probabilidad de intervención según el tipo de acoso. Específicamente, la mayoría de las investigaciones han encontrado que el acoso físico Se percibe como el tipo más grave, seguido generalmente en orden descendente por el acoso verbal. y acoso relacional (Bauman, & Del Rio, 2006). Además, los estudios tienden a encontrar que abiertamente el acoso se toma más en serio que el acoso encubierto (Byers et al., 2011). Esto es importante para Tenga en cuenta que, como se mencionó anteriormente, la seriedad percibida está fuertemente asociada con intenciones de intervención (Bauman & Del Rio, 2006), a pesar de que todas las formas de acoso están asociadas con resultados negativos (Moore et al., 2017) y merecedores de intervención. Crítico para el investigación en cuestión, algunos expertos (es decir, investigadores y autores de acoso) han considerado si la provocación en situaciones de acoso influye en la gravedad (Bauman & Del Rio, 2006), y por asociación, intenciones de intervenir. Desafortunadamente, existen pocas investigaciones que indiquen si la agresión provocada o no provocada (es decir, agresión reactiva o proactiva) sería considerados más serios y por lo tanto más propensos a provocar la participación de los docentes.

**Autoeficacia.**Otro factor que se ha encontrado relacionado con las intenciones de intervenir es la autoeficacia.Autoeficaciageneralmente se puede definir como la creencia o confianza que uno tiene en su capacidad para alcanzar una meta (Bandura, 1977). En el estudio actual, se definió más específicamente como la confianza y la creencia de un maestro en sus habilidades para manejar eficazmente los incidentes de acoso.

Tanto VanZoeren como Weisz (2018) y Yoon (2004) evaluaron la correlación entre intenciones de intervención y autoeficacia y encontrados r= .24 (pag< .002) yr= .27 (pag< .01), respectivamente. Utilizando escenarios hipotéticos de acoso, Dedousis-Wallace y colegas (2014) encontró que una mayor autoeficacia predijo mayores intenciones de intervenir en una muestra de docentes.

Además, un estudio encontró que la autoeficacia estaba relacionada positivamente con las tasas de intervención reales en un muestra de profesores que hicieron referencia a incidentes pasados de acoso que presenciaron (Fischer y Bilz, 2019). Curiosamente, Nicolaides y colegas (2002) encontraron que la autoeficacia reportada dependía sobre si los futuros profesores imaginaban intervenir desde el lado del acosador o desde el de la víctima. En su estudio, Nicolaides y sus colegas descubrieron que los profesores tenían más confianza en su capacidad para abordar a las víctimas y a sus padres en comparación con los agresores y sus padres. Además, Byers y colegas (2011) encontraron que la autoeficacia se correlacionaba significativamente con las intenciones de intervenir (r= .32,pag< .05), pero sólo para casos abiertos de acoso y no encubiertos. Para explorar más autoeficacia de los profesores frente a los agresores, el presente estudio evaluó la confianza de los profesores en sus Habilidades para abordar eficazmente altercados agresivos con agresores reactivos y proactivos específicamente.

**Un enfoque atribucional.** Los modelos atribucionales son un enfoque popular utilizado para predecir las intenciones o comportamientos de las personas en respuesta a un evento. En resumen, la investigación ha demostrado que los juicios sobre la causa de un evento afectan las emociones de las personas, lo que a su vez a su vez influye en sus respuestas al evento (es decir, la secuencia atribución-afecto-comportamiento; Weiner, 1980). Muchos de estos modelos utilizan juicios causales, creencias estereotipadas, evaluaciones de justicia, creencias morales, ira, simpatía, envidia, admiración, excusas y otras variables para predecir sus intenciones de ayudar, castigar, perdonar, ignorar, etc. (Weiner, 2006).

Sin embargo, el modelo que mejor puede ayudar a comprender la intervención en episodios de acoso implica juicios de responsabilidad, ira y simpatía (Weiner, 2006).

Según Weiner (2006),responsabilidades una combinación de la intencionalidad y controlabilidad de un evento. En particular, cuando el comportamiento de una persona se considera intencional y bajo su control, se les considera más responsables de sus acciones que cuando sus el comportamiento es accidental o está fuera de su control. Además, evaluar a alguien como responsable de un evento negativo (p. ej., intimidación o agresión), se cree que evoca sentimientos de enojo, que es un juicio moral, que indica que el responsable pudo y debe haber lo han hecho mejor (Weiner, 1995). En cambio, cuando alguien no es juzgado responsable de un evento negativo que les sobreviene (por ejemplo, ser victimizados),compasión(es decir, sentimientos de compasión y lástima) por su experiencia (Weiner, 2006). Finalmente, la motivación para comportarse en de cierta manera puede ser estimulado por la asignación de responsabilidad por el evento en combinación con sentimientos de simpatía o ira. Cuando la simpatía está involucrada, conducta prosocial como se ha descubierto que es más probable que se ayude (Piliavin et al., 1969; Rudolph et al., 2004; Weiner & Graham, 1989), mientras que la responsabilidad más la ira deberían motivar más comportamientos antisociales como castigar o ignorar al responsable (Averill, 1983; Rudolph et al., 2004; Weiner,1995).

Aunque rara vez se ha aplicado un enfoque atribucional al acoso, podría utilizarse para predecir la probabilidad de intervención en casos de acoso o situaciones que podrían percibirse erróneamente como intimidación (es decir, agresión reactiva). En casos de acoso, la perpetración del acoso debe ser evaluado como más intencional y controlable que ser victimizado porque la intencionalidad y el poder de hacer lo que uno quiera es en parte lo que define el acoso (Olweus, 1993). De este modo, Los juicios de responsabilidad deberían diferir entre acosadores y víctimas y predecir diferentes respuestas afectivas y conductuales de los profesores. Además, la agresión reactiva puede justificar menos responsabilidad, menos ira y más simpatía dado que no se cree que la agresión reactiva ser tan intencional y calculada como la agresión proactiva (Merk et al., 2005). Además, reactivo se ha descubierto que los agresores tienen problemas sociales generalizados y déficits cognitivos que perjudican su capacidad para controlarse a sí mismos, mientras que no se ha encontrado que los agresores proactivos tengan dificultades con tales déficits (Day et al., 1992; Salmivalli et al., 1996; Vitaro et al., 2002). sin embargo, el Hay pocos estudios que hayan

investigado las atribuciones de responsabilidad, afecto e intenciones de intervenir. en situaciones agresivas no dan una idea clara de qué esperar.

**3.3 MARCO CONCEPTUAL**

Al menos parte de la secuencia atribución-afecto-comportamiento respecto de las víctimas de acoso escolar ha sido fundamentado por investigaciones. Específicamente, los investigadores han encontrado consistentemente que la simpatía o la empatía por las víctimas se relaciona positivamente con las intenciones de intervenirr= .44 (pag< .000;VanZoeren y Weisz, 2018),r= .55 (pag< .01; Yoon, 2004), yr= .45–.51 (pag< .01; Byers y otros,2011). Aunque ninguno de los estudios antes mencionados evaluó las atribuciones de los profesores de responsabilidad, Holfeld (2014) encontró que los estudiantes culpaban a las víctimas hipotéticas del ciberacoso quienes respondieron pasivamente (es decir, lo ignoraron) más por su victimización en comparación con las víctimas que respondieron activamente (es decir, denunciaron el acoso) y tuvieron menos probabilidades de intervenir. Esta sugerencia que los estudiantes perciben el acoso como algo controlable por las víctimas, lo que los hace al menos parcialmente responsables de su victimización. Puede ser importante señalar que el aspecto cualitativo de El estudio de Holfeld (2014) mostró que alrededor de un tercio de los estudiantes informaron creer que el Las víctimas hipotéticas habían hecho algo para provocar al acosador, y esto puede haber contribuido a sus atribuciones de responsabilidad e intenciones de intervenir. En cambio, con una muestra de profesores, Sokol y colegas (2016) encontraron que los incidentes hipotéticos que involucran confianza o Las víctimas reactivas resultaron en niveles más bajos de culpa asignada a los acosadores, seriedad percibida, y simpatía por las víctimas en comparación con incidentes que involucran víctimas tristes o ignorantes.

Además, se descubrió que las víctimas reactivas atraían la mayor parte de la culpa de todos los personajes, incluso aunque podría decirse que deberían ser considerados menos responsables que el agresor de la situación. En un pequeño estudio cualitativo, entrevistas estructuradas con padres y maestros revelaron que ambos tendían ver el acoso como algo que la víctima tenía que abordar en lugar del agresor, lo que sugiere que

Los adultos pueden considerar detener el acoso como una carga más para las víctimas que para los acosadores (Purcell, 2012).

Aún menos estudios han aplicado la secuencia atribución-afecto-comportamiento (Weiner, 1980) con los agresores en mente, potencialmente debido al sesgo que los adultos parecen tener al tomar decisiones el acoso escolar es un tema que las víctimas deben abordar (Purcell, 2012). Uno de los pocos estudios que las atribuciones de responsabilidad examinadas a los acosadores se llevaron a cabo con una muestra de estudiantes universitarios, estudiantes (norte=163) utilizando viñetas hipotéticas sobre el acoso escolar (Morrow & Downey, 2013). Los resultados indicaron que los participantes percibían a los agresores como responsables y merecedores. de culpa, particularmente cuando el resultado del acoso era altamente predecible (es decir, el víctima llorando vs víctima suicidándose). En resumen, aunque atribución-afecto-comportamiento las secuencias tienen un apoyo sustancial a su utilidad para predecir el comportamiento cuando se trata de temas de rendimiento académico y salud (Weiner, 2006), se necesita más investigación para comprender cómo se asigna responsabilidad a los diferentes tipos de agresores y víctimas y qué de los profesores surgen respuestas afectivas y conductuales.

**CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA**

**4.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN**

La presente tesis es de tipo cuantitativo observacional, y tiene un nivel Aplicativo, Explicativo.

**4.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El presente estudio fue de alcance correlacional; lo cual implica de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) el “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p. 93). Donde tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba.

**4.3 HIPÓTESIS GENERAL Y ESPECÍFICA**

HIPOTESIS GENERAL

Existe una relación entre el contexto de la acción de los padres sobre las percepciones, responsabilidades, mociones e intentos de intervención de los maestros

HIPOTESIS ESPECÍFICA

* Existe una relación los potenciales a ser crítico en el esfuerzo del docente para abordar el caso en las aulas.
* Existe una relación los condicionantes para erradicar el acoso o abuso en las aulas
* Existe una relación los efectos en los alumnos para erradicar el acoso o abuso en las aulas

**4.4 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES**

Para las variables de interés del presente estudio: seriedad percibida, atribuciones de responsabilidad, Simpatía, ira, intenciones de intervenir y autoeficacia (consulte el Apéndice B para la encuesta elementos). Para evaluar la gravedad percibida, se preguntó a los participantes: "¿Qué tan grave es esto?" ¿Situación?" y se les presentó una escala Likert de 5 puntos (1 =Nada serioa 5 =

Extremadamente serio). Para las atribuciones de responsabilidad, se preguntó a los participantes: “¿Cuánto ¿Diría que el estudiante [1, 2 o 3] es responsable de la situación? para cada estudiante descrito en el escenario. Las opciones de respuesta incluyeron una escala Likert de 5 puntos que va desde 1 (De nada responsable) a 5 (Completamente responsable). De manera similar, se pidió a los participantes que informaran sobre sus sentimientos de simpatía e ira hacia todos los estudiantes descritos en las viñetas utilizando 5 puntos Escalas Likert (1 =Ninguno en absolutoa 5 =Mucho). Las respectivas preguntas planteaban: “¿Cuánto ¿Sentirías simpatía por el Estudiante [1, 2 o 3]?” y “¿Cuánta ira sentirías hacia ¿Estudiante [1, 2 o 3]?” También se preguntó a los participantes: “¿Qué probabilidades hay de que intervengan en este caso?” ¿Situación?" (1 =No es del todo probablea 5 =extremadamente probable) para evaluar sus intenciones generales de intervenir.

En cuanto a la autoeficacia de los participantes, se utilizaron dos ítems para evaluar su confianza en su capacidad de intervenir. El primer ítem siguió la viñeta proactiva y preguntó: "¿Cómo ¿Confía en su capacidad para manejar al Estudiante 1? con el Estudiante 1 representando el agresor proactivo. El segundo ítem siguió la viñeta de sólo reactivo y preguntó lo mismo. Pregunta excepto respecto del estudiante que representó al agresor reactivo. Likert de cinco puntos.

Las escalas se presentaron después de ambos ítems (1 =No tengo ninguna confianza en5=Extremadamente confiado).La razón por la que no se evaluó la autoeficacia de todos los estudiantes en cada viñeta fue porque

La literatura ya ha demostrado que los profesores se sienten seguros al trabajar con víctimas (Nicolaides et al., 2002) y se sabe menos sobre si la naturaleza reactiva o proactiva de la agresión impacta sentimientos de autoeficacia de los docentes. Además, los dos ítems de autoeficacia sólo se presentaron después de las viñetas puramente proactivas y reactivas en aras de la brevedad y el respeto por el tiempo de los participantes.

### Preguntas cualitativas

En cuanto al componente cualitativo del presente estudio, varias preguntas abiertas

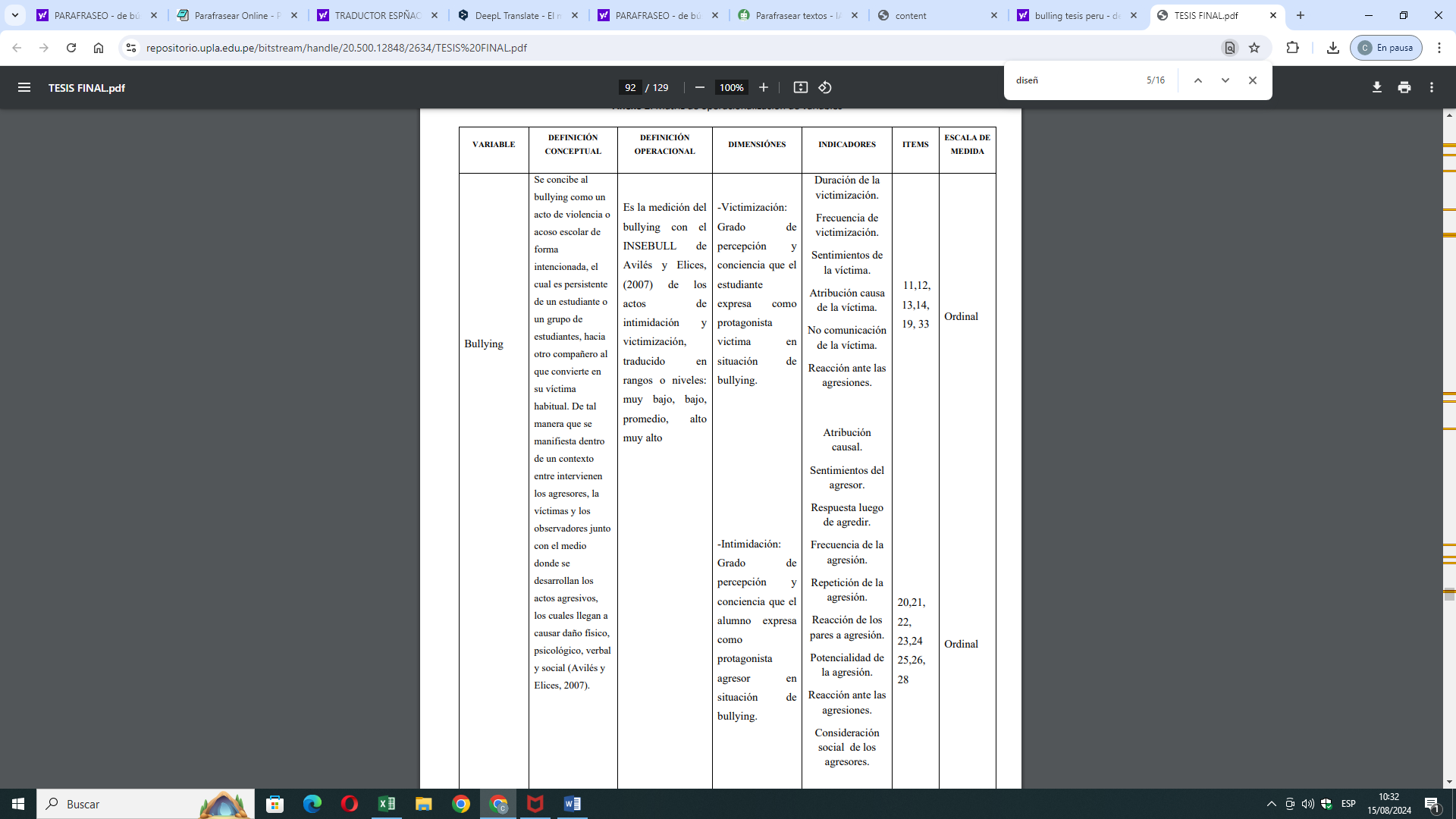
Seguimos las viñetas para explorar las intervenciones hacia las que gravitan los profesores cuando se trata de abordar los altercados agresivos entre los estudiantes. Específicamente, después de cada viñeta, los participantes Se les preguntó: “Si respondieras a esta situación, ¿qué crees que harías en el futuro? momento para abordarlo? Posteriormente, se preguntó a los participantes: “Pensando específicamente en Estudiante [1, 2,o 3], ¿qué tipo de apoyo o programación a largo plazo podrían necesitar para cambiar su patrón de ¿comportamiento?" una vez por rol hipotético del estudiante (es decir, agresor proactivo, agresor reactivo, víctima reactiva, defensor reactivo y víctima neutral).

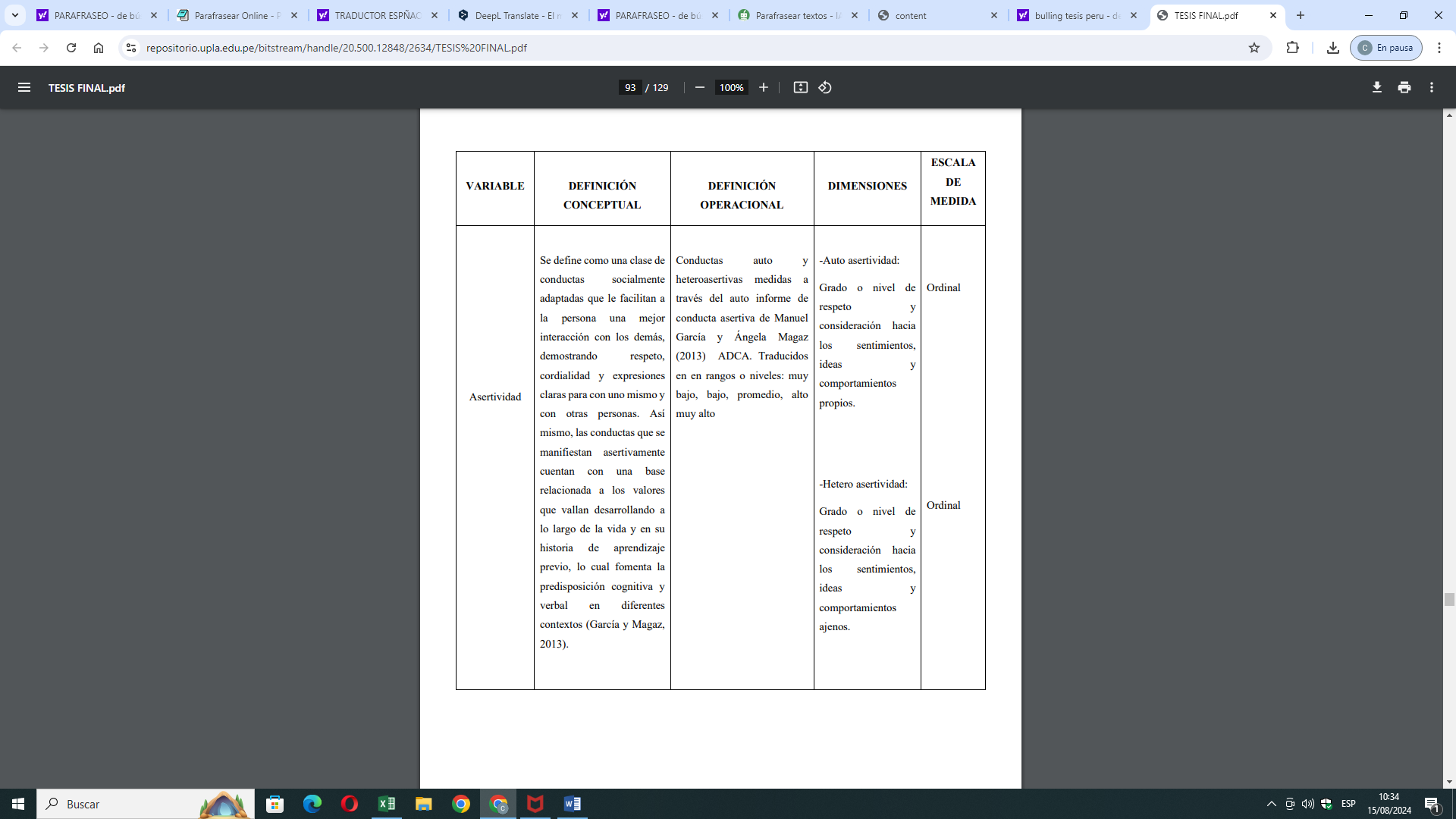
Las instrucciones al inicio de la encuesta se basaron en la Manejando el acoso Cuestionario utilizado por Bauman y colegas (2018) y los elementos de la encuesta se extrajeron o inspirado en estudios anteriores. En concreto, los ítems que evaluaban seriedad, simpatía por el víctimas, probabilidad de intervención y autoeficacia se basaron en estudios realizados por Bauman y Del Rio (2006) y Dedousis-Wallace y colegas (2014). Sin embargo, artículos similares a evaluar la simpatía hacia otros roles además de la víctima y la ira hacia todos los roles hipotéticos

Los estudiantes fueron creados específicamente para el estudio actual. En cuanto a los ítems que evalúan las atribuciones de responsabilidad, se hizo referencia al trabajo de Holfeld (2014) porque se basó en el Teoría Atribucional (Weiner, 1986) y se alineó teóricamente con el presente estudio.

La información psicométrica para estas variables era escasa porque eran de un solo ítem constructos o vinculados a viñetas que eran conceptualmente diferentes por diseño, haciendo así medidas de confiabilidad difícil o irrelevante. Sin embargo, Bauman y Del Rio (2006) utilizaron seis viñetas con dos que abordan los mismos conceptos (es decir, acoso físico, verbal y relacional) y encontraron De aceptable a buena consistencia interna para los ítems que evalúan la seriedad percibida (α= .74), compasión (α= .85), e intenciones de intervenir (α= .67).

**4.5 MATRIZ DE OPERACIONALIZACION**





**4.6 POBLACIÓN Y MUESTRA**

Se reclutó una muestra de conveniencia de participantes del colegio San José de Ica.

Un total de 285 participantes comenzaron la encuesta pero 133 no completaron más que los elementos demográficos y fueron eliminados del conjunto de datos. De los 152 participantes restantes, ocho fueron excluidos de algunos análisis cuantitativos debido a faltaban datos y 34 fueron excluidos de los análisis cualitativos debido a la falta de datos. Al examen cuidadoso, no surgieron patrones claros de los datos faltantes que indicaran una motivo de su ausencia. Como resultado, se utilizó la eliminación por lista para abordar los datos faltantes para los análisis cuantitativos debido al bajo número de conjuntos de datos incompletos.

**4.7 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Se preguntó a los participantes sobre sus experiencias con anti capacitación sobre acoso escolar, concientización sobre las políticas anti-bullying en toda la escuela y si sus escuelas implementado algún programa contra el acoso escolar. Los participantes que informaron haber trabajado en escuelas con

También se pidió a las políticas o programas contra el acoso que los describieran o nombraran.

**4.8 TÉCNICA DE ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS**

Se utilizó una plataforma de encuestas en línea (Qualtrics) para administrar la encuesta de forma remota y obtener el consentimiento informado. El tiempo medio para realizar la encuesta fue de 17 minutos y los participantes Primero se les presentaron los elementos demográficos (ver Apéndice A), seguidos de las cuatro viñetas. que representan diferentes tipos de incidentes agresivos (ver Apéndice B). Después de cada viñeta, Se preguntó a los participantes sobre sus percepciones de seriedad, atribuciones de responsabilidad, respuestas afectivas, autoeficacia, estrategias de intervención inmediata y apoyo a largo plazo sugerencias (ver Apéndice B). Finalmente, los datos se descargaron como archivos SPSS y cuantitativos.

Los análisis se realizaron utilizando IBM SPSS Statistics versión 28.

**V: RESULTADOS**

#### **Detección y limpieza de datos**

Antes de realizar los principales análisis cuantitativos, el ANOVA de medidas repetidas

Los supuestos se comprobaron mediante análisis visual (p. ej., histogramas) y revisión de los datos descriptivos.

Estadísticas. Visualmente, todas las variables excepto la seriedad percibida (es decir, intenciones de intervenir, simpatía, responsabilidad e ira) no parecían aproximarse a distribuciones normales y Las estadísticas descriptivas revelaron que estaban sesgados y tenían curtosis excesiva. Aunque el Se considera ampliamente que el ANOVA de medidas repetidas es robusto contra violaciones de la normalidad, un No obstante, se realizó una transformación logarítmica debido al modesto tamaño de la muestra del estudio. Como para esfericidad, las violaciones se abordaron según sea necesario para los ANOVA individuales.

También se verificaron los supuestos antes de realizar las regresiones lineales múltiples utilizando una combinación de análisis visual (es decir, diagramas de dispersión y diagramas QQ) y pruebas estadísticas. Visual

El análisis indicó que no había relaciones lineales fuertes entre la variable de resultado(es decir, intenciones de intervenir) y variables predictivas (p. ej., seriedad percibida, autoeficacia, ira, simpatía y responsabilidad). Además, el análisis visual indicó que la varianza fue heteroscedástico y los residuos no se aproximaron a una distribución normal. En respuesta, el La variable de resultado y las variables predictivas se transformaron mediante una operación logarítmica. Reexaminación de las imágenes mostraron que transformar las variables predictivas, pero no la variable de resultado, disminuyó la gravedad de las violaciones. Como tal, se realizaron regresiones lineales múltiples. con los valores originales para la variable de resultado pero con los valores transformados para la variables predictoras. Sin embargo, cabe señalar que incluso después de las transformaciones más óptimas,

El análisis visual y las pruebas estadísticas indicaron que las relaciones lineales, la homocedasticidad y la normalidad multivariada seguía siendo motivo de preocupación. La interpretación debe hacerse con precaución, especialmente considerando el modesto tamaño de la muestra en comparación con el número de variables predictivas incluido en cada modelo. Supuestos de independencia, sin multicolinealidad y sin influencia.

Se cumplieron los valores atípicos identificados por la distancia de Cook.

#### **Análisis cuantitativos**

Para investigar las tres primeras hipótesis, se utilizaron nueve ANOVA de medidas repetidas unidireccionales. realizado utilizando valores de respuesta transformados para comparar el efecto del contexto situacional en afecto de los participantes (es decir, sentimientos de simpatía e ira) y atribuciones de responsabilidad hacia diferentes estudiantes hipotéticos (ver Apéndice C para estadísticas descriptivas). Más específicamente, tres ANOVA se centraron en determinar si el afecto y las atribuciones de los participantes diferían entre cuatro tipos de agresores (es decir, el agresor proactivo con la víctima neutral, el agresor proactivo con la víctima reactiva, el agresor proactivo con el defensor y el agresor reactivo con la víctima neutral). Tres ANOVA más se centraron en determinar si el afecto y las atribuciones de los participantes diferían entre tres tipos de reactores (es decir, el agresor reactivo con la víctima neutral, la víctima reactiva con el agresor proactivo, y el defensor reactivo con el agresor proactivo). El último conjunto de tres ANOVA se centró en determinar si el afecto y las atribuciones de los participantes diferían entre tres tipos de neutrales víctimas (es decir, la víctima neutral con el agresor proactivo, la víctima neutral con el agresor reactivo agresor y la víctima neutral con el defensor reactivo). Cabe señalar que el Los ANOVA no eran completamente independientes entre sí ya que el agresor reactivo era incluido tanto en el primer como en el segundo conjunto de ANOVA. Por último, para abordar el mayor riesgo de cometer un error de tipo I al realizar múltiples ANOVA en lugar de MANOVA, lo cual no es aconsejable debido a la naturaleza exploratoria del estudio actual y al deseo potencial de comparar los resultados de estudios anteriores que utilizaron diseños univariados

(Huberty y Morris, 1989), una familia Se utilizó la corrección de Bonferroni para determinar la significación estadística. Así, para los ANOVA comparando agresores,pag-Los valores tenían que ser menores o iguales a .008 para indicar una estadística. diferencia significativa y para los ANOVA que comparan reactores y víctimas,pag-los valores tenían que ser menor o igual a .0167.

## Hipótesis 1 Simpatía

**Simpatía por los agresores**. Se realizó un ANOVA de medidas repetidas unidireccionales utilizando valores de respuesta transformados para determinar si la simpatía de los participantes (1 =Ninguno en absolutoa 5 =Mucho) diferían entre cuatro tipos de agresores (es decir, el agresor proactivo con la víctima neutral, el agresor proactivo con la víctima reactiva, el agresor proactivo con la defensor y el agresor reactivo con la víctima neutral). Prueba de esfericidad de Mauchly indicó que se violó el supuesto de esfericidad, χ2(5) = 35,396,pag< .001, entonces el

Se informaron los valores corregidos por Greenhouse-Geisser (ε = 0,864). En general, las repetidas medidas ANOVA con corrección de Greenhouse-Geisser resultó en un efecto estadísticamente significativo para el tipo del agresor por simpatía,F(2,592, 370,633) = 55,427,pag< .001,η2= 0,279 (tamaño del efecto grande ≥ . 14; Cohen, 1988). Comparaciones post hoc por pares con un ajuste de Bonferroni (pag≤ .008) reveló que los participantes reportaron significativamente más simpatía por el agresor reactivo con la víctima neutral (METRO=2,54,Dakota del Sur= .897) en comparación con el agresor proactivo con el neutral víctima (METRO=1,84,Dakota del Sur= .887,pag< .001), el agresor proactivo con la víctima reactiva (METRO= 1,74,Dakota del Sur= .855,pag< .001), y el agresor proactivo con el defensor (METRO=1,75,Dakota del Sur= .790, pag< .001). No se identificaron otras diferencias estadísticamente significativas.

**Simpatía por los reactores.**Se realizó un ANOVA de medidas repetidas unidireccionales utilizando valores de respuesta transformados para determinar si la simpatía de los participantes (1 =Ninguno en absolutoa 5 = Mucho) diferían entre tres tipos de reactores (es decir, el agresor reactivo con el neutro víctima, la víctima reactiva con el agresor proactivo y el defensor reactivo con el agresor proactivo). La prueba de esfericidad de Mauchly indicó que el supuesto de esfericidad no fue violado (pag= .481), por lo que no se utilizaron correcciones. En

general, las repetidas medidas ANOVA resultó en un efecto estadísticamente significativo del tipo de reactor sobre la simpatía(2, 288) =29.300,pag< .001,η2= 0,169 (tamaño del efecto grande ≥ 0,14; Cohen, 1988). Post hoc por pares comparaciones con un ajuste de Bonferroni (pag≤ .0167) reveló que los participantes informaron significativamente más simpatía por la víctima reactiva (METRO=3.20,Dakota del Sur=1.013) en comparación con el agresor reactivo (METRO=2,54,Dakota del Sur= .897,pag< .001) y defensor reactivo (METRO=2,52,Dakota del Sur= .984, pag< .001). No surgieron otras diferencias estadísticamente significativas.

**Simpatía por las víctimas neutrales.** Se realizó un ANOVA de medidas repetidas unidireccionales.

utilizando valores de respuesta transformados para determinar si la simpatía de los participantes (1 =Ninguno en absoluto a 5 =Mucho) diferían entre tres tipos de víctimas (es decir, la víctima neutral con el agresor proactivo, la víctima neutral con el agresor reactivo y la víctima neutral con el defensor reactivo). La prueba de esfericidad de Mauchly indicó que el supuesto de esfericidad fue violado, χ2(2) = 7,917,pag= .019, por lo que se informaron los valores corregidos por Greenhouse-Geisser(e = .949). En general, el ANOVA de medidas repetidas con corrección de Greenhouse-Geisser resultó en un efecto estadísticamente significativo para el tipo de víctima sobre la simpatía,F(1.898, 275.274) = 36.580,pag< .001,η2= 0,201 (tamaño del efecto grande ≥ 0,14; Cohen, 1988). Post hoc por pares comparaciones con un ajuste de Bonferroni (pag≤ .0167) reveló que los participantes informaron significativamente más simpatía por la víctima neutral con el agresor proactivo (METRO=4.34,Dakota del Sur=. 763) en comparación con la víctima neutral con el defensor reactivo (METRO=3,84,Dakota del Sur=1.008,pag< .001) y la víctima neutral con el agresor reactivo (METRO=3,65,Dakota del Sur= .984,pag< .001). Ninguna otra las diferencias fueron estadísticamente significativas.

# **Hipótesis 2 Ira**

**Ira hacia los agresores.**Se realizó un ANOVA de medidas repetidas unidireccionales.

utilizando valores de respuesta transformados para determinar si la ira de los participantes (1 =Ninguno en absoluto a 5 =Mucho) diferían entre cuatro tipos de agresores (es decir, el agresor proactivo con la víctima neutral, el agresor proactivo con la víctima reactiva, el agresor proactivo con la defensor y el agresor reactivo con la víctima neutral). Prueba de esfericidad de Mauchly indicó que se violó el supuesto de esfericidad, χ2(5) = 57,969,pag< .001, entonces el Se informaron los valores corregidos por Greenhouse-Geisser (ε = 0,805). En general, las repetidas medidas ANOVA con corrección de Greenhouse-Geisser resultó en un efecto estadísticamente significativo para el

tipo del agresor sobre la ira,F(2,415, 347,756) = 50,264,pag< .001,η2= 0,259 (tamaño del efecto grande ≥ 0,14; Cohen, 1988). Comparaciones post hoc por pares con un ajuste de Bonferroni (pag≤ .008) revelado que los participantes reportaron significativamente más enojo hacia el agresor proactivo que el neutral víctima (METRO=3.10,Dakota del Sur=1.167) frente al agresor proactivo con la víctima reactiva (METRO=2,48,Dakota del Sur=1.057,pag< .001), agresor proactivo con el defensor (METRO=2,48,Dakota del Sur=1.007,pag<. 001), y agresor reactivo con la víctima neutral (METRO=2.10,Dakota del Sur= .896,pag< .001). Participantes

También informó significativamente menos enojo hacia el agresor reactivo con la víctima neutral (METRO=2.10,Dakota del Sur= .896) comparado con el agresor proactivo con la víctima reactiva (METRO=2,48,Dakota del Sur=1.057,pag< .001) y agresor proactivo con el defensor (METRO=2,48,Dakota del Sur=1.007,pag< .001).

**Ira hacia los reactores.**Se realizó un ANOVA de medidas repetidas unidireccionales utilizando valores de respuesta transformados para determinar si la ira de los participantes (1 =Ninguno en absolutoa 5 =A Gran oferta) diferían entre tres tipos de reactores (es decir, el agresor reactivo con el neutro víctima, la víctima reactiva con el agresor proactivo y el defensor reactivo con el agresor proactivo). La prueba de esfericidad de Mauchly indicó que el supuesto de esfericidad no fue violado (pag= .194), por lo que no se utilizaron correcciones. En general, las repetidas medidas ANOVA resultó en un efecto estadísticamente significativo del tipo de reactor sobre la ira,F(2, 290) = 19.192,pag< .001,η2= 0,117 (tamaño del efecto medio 0,06 a grande ≥ 0,14; Cohen, 1988). Post hoc comparaciones por pares con un ajuste de Bonferroni (pag≤ .0167) reveló que los participantes reportaron significativamente más enojo hacia el agresor reactivo (METRO=2.10,Dakota del Sur=.896) comparado a la víctima reactiva (METRO=1,62,Dakota del Sur= .713pag< .001) y defensor reactivo (METRO=1,78,Dakota del Sur=. 761,pag< .002). No se identificaron otras diferencias estadísticamente significativas.

**Ira hacia las víctimas neutrales.**Se realizó un ANOVA de medidas repetidas unidireccionales.utilizando valores de respuesta transformados para determinar si la ira de los participantes (1 =Ninguno en absolutoa 5 =Mucho) diferían entre tres tipos de víctimas (es decir, la víctima neutral con la víctima proactiva agresor, la víctima neutral con el agresor reactivo y la víctima neutral con el agresor reactivo. defensor). La prueba de esfericidad de Mauchly indicó que se violaba el supuesto de esfericidad, χ2(2) = 35,218,pag< .001, por lo que

se informaron los valores corregidos por Greenhouse-Geisser (ε = .823). En general, el ANOVA de medidas repetidas con corrección de Greenhouse-Geisser no produjo una prueba general significativa,F(1,645, 240,204) = 2,998,pag= .062, por lo que más comparaciones entre

No se hicieron víctimas neutrales. Sin embargo, como era de esperar, los niveles de ira hacia las víctimas fueron uniformemente bajo, desde calificaciones promedio de 1,10 (Dakota del Sur= .360) para la víctima neutral con el agresor proactivo a 1.20 (Dakota del Sur= .531) para la víctima neutral con el agresor reactivo.

**Hipótesis 3 Responsabilidad**

**Responsabilidad atribuida a los agresores**. Se realizó un ANOVA unidireccional de medidas repetidas. realizado utilizando valores de respuesta transformados para determinar si las atribuciones de los participantes de responsabilidad (1 =Para nada responsablea 5=Completamente responsable) diferían entre cuatro tipos de agresores (es decir, el agresor proactivo con la víctima neutral, el agresor proactivo con la víctima reactiva, el agresor proactivo con el defensor y el agresor reactivo con la víctima neutral). La prueba de esfericidad de Mauchly indicó que el supuesto de

esfericidad no fue violado (pag= .112), por lo que no se utilizaron correcciones. En general, las repetidas medidas ANOVA resultó en un efecto estadísticamente significativo para el tipo de agresor sobre la responsabilidad,F(3, 435) = 12.066,pag< .001,η2= 0,077 (tamaño del efecto medio 0,06 a grande ≥ 0,14; Cohen, 1988). Correo comparaciones hoc por pares con un ajuste de Bonferroni (pag≤ .008) reveló que los participantes atribuyó significativamente más responsabilidad al agresor proactivo que a la víctima neutral (METRO = 4,33,Dakota del Sur= .761) comparado con el agresor proactivo con la víctima reactiva (METRO=3,95,Dakota del Sur= . 787,pag< .001), agresor proactivo con el defensor (METRO=3,85,Dakota del Sur= .809,pag< .001), y agresor reactivo con la víctima neutral (METRO=3,73,Dakota del Sur= .791,pag< .001). Ningún otro estadísticamente surgieron diferencias significativas.

**Responsabilidad Atribuida a los Reactores.**Se realizó un ANOVA unidireccional de medidas repetidas realizado utilizando valores de respuesta transformados para determinar si las atribuciones de los participantes de responsabilidad (1 =Para nada responsable a 5 =Completamente responsable) difería entre tres tipos de reactores (es decir, el agresor reactivo con la víctima neutral, la víctima reactiva con la agresor proactivo, y el defensor

reactivo con el agresor proactivo). Prueba de Mauchly de La esfericidad indicó que no se violó el supuesto de esfericidad (pag= .310), entonces no Se utilizaron correcciones. En general, el ANOVA de medidas repetidas resultó en una estadística efecto significativo del tipo de reactor sobre la responsabilidad (2, 290) = 137,048,pag< .001, η2= 0,486 (tamaño del efecto grande ≥ 0,14; Cohen, 1988). Comparaciones post hoc por pares con un Bonferroni ajustamiento (pag≤ .0167) reveló que los participantes atribuyeron grados significativamente diferentes de responsabilidad hacia cada rol de participante reactivo en comparación con cualquier otro rol (pag-valores osciló entre igual a.015 amenos que.001). En orden descendente, los participantes atribuyeron la mayor parte responsabilidad ante el agresor reactivo (METRO=3,73,Dakota del Sur= .791), significativamente menos responsabilidad hacia el defensor reactivo (METRO=2,40,Dakota del Sur= .869), y menos aún a la víctima reactiva (METRO=2.21,Dakota del Sur= . 941).

## Responsabilidad atribuida a las víctimas neutrales. Un ANOVA de medidas repetidas unidireccional

se realizó utilizando valores de respuesta transformados para determinar si las atribuciones de los participantes de responsabilidad (1 =Para nada responsable a 5 =Completamente responsable) diferían entre tres tipos de víctimas (es decir, la víctima neutral con el agresor proactivo, la víctima neutral con el agresor reactivo, y la víctima neutral con el defensor reactivo). Prueba de Mauchly de La esfericidad indicó que se violó el supuesto de esfericidad, χ2(2) = 6,677,pag= .035, entonces Se informaron los valores corregidos por Greenhouse-Geisser (ε = 0,957). En general, los repetidos

El ANOVA de medidas con corrección de Greenhouse-Geisser dio como resultado un resultado estadísticamente significativo. efecto del tipo de víctima sobre la responsabilidad,F(1,914, 279,425) = 23,795,pag< .001,η2= 0,140 (grande tamaño del efecto ≥ 0,14; Cohen, 1988). Comparaciones post hoc por pares con un ajuste de Bonferroni (pag ≤ .0167) reveló que los participantes atribuyeron significativamente más responsabilidad al

neutral víctima con el agresor reactivo (METRO=1,59,Dakota del Sur= .734) en comparación con la víctima neutral con el agresor proactivo (METRO=1,22,Dakota del Sur= .530,pag< .001)

y la víctima neutral con la reactiva defensor (METRO=1.28,Dakota del Sur= .752,pag< .001). No se encontraron otras diferencias estadísticamente significativas. reveló.

# **Hipótesis 4 Seriedad**

Para investigar la hipótesis cuatro, se realizó un ANOVA de medidas repetidas unidireccionales. utilizando valores de respuesta originales para comparar el efecto del tipo de agresión (es decir, solo reactiva, sólo proactivo, agresión mixta o defensa reactiva) según la gravedad percibida (1 =De nada gravea 5 =Extremadamente serio). La prueba de esfericidad de Mauchly indicó que la suposición de se violó la esfericidad, χ2(5) = 26,824,pag< .001, por lo que los valores corregidos de Greenhouse-Geisser se informaron (ε = 0,891). En general, el ANOVA de medidas repetidas con Greenhouse-Geisser

La corrección resultó en un efecto estadísticamente significativo del tipo de agresión en la percepción. gravedad,F(2,672, 384,760) = 135,854,pag< .001,η2= 0,485 (tamaño del efecto grande ≥ 0,14; Cohen, 1988). Las comparaciones post hoc por pares revelaron que la viñeta solo proactiva (METRO=4,50,Dakota del Sur=. 614,pag< .001) se percibió como más grave que la viñeta sólo reactiva (METRO=3,79,Dakota del Sur=. 644,pag< .001), viñeta de agresión mixta (METRO=3,43,Dakota del Sur= .654,pag< .001), y reactivo viñeta de defensa (METRO=3.39,Dakota del Sur= .720,pag< .001). Además, la viñeta solo reactiva (METRO=3,79,Dakota del Sur= .644) se percibió como más grave que la viñeta de agresión mixta (METRO=3,43,Dakota del Sur= .654,pag< .001) y viñeta de defensa reactiva (METRO=3.39,Dakota del Sur= .720,pag< .001).

## Hipótesis 5 Intenciones de intervenir

Para la hipótesis cinco, cuatro análisis de regresión lineal múltiple de entrada forzada con el original Se utilizaron valores para la variable de resultado y valores transformados para las variables predictoras. identificar los predictores más fuertes de las intenciones de intervenir para las cuatro viñetas diferentes (ver Tabla 2 para correlaciones de Pearson entre variables predictoras e intenciones de intervenir). Nota que debido al modesto tamaño de la muestra en comparación con el número de predictores utilizados, el R2Se informaron valores. Además, para abordar mejor la hipótesis cinco, se utilizó un método repetido unidireccional.

El ANOVA de medidas se realizó utilizando valores transformados para comparar el efecto de la agresión. tipo (es decir, sólo reactivo, sólo proactivo, agresión mixta o defensa reactiva) sobre las intenciones de intervenir (1 =No es del todo probablea 5 =extremadamente

probable). Se indica la prueba de esfericidad de Mauchly que se violó el supuesto de esfericidad, χ2(5) = 14.866,pag= .011, entonces el invernadero-

Se informaron los valores corregidos por Geisser (ε = 0,932). En general, el ANOVA de medidas repetidas con La corrección de Greenhouse-Geisser resultó en un efecto estadísticamente significativo del tipo de agresión en intenciones de intervenirF(2,796, 405,412) = 10,505,pag< .001,η2 = 0,068 (mediano 0,06 a grande tamaño del efecto ≥ 0,14; Cohen, 1988). Las comparaciones post hoc por pares revelaron que los participantes informaron intenciones significativamente mayores de intervenir en respuesta a la viñeta proactiva únicamente (METRO= 4,79,Dakota del Sur= .523) en comparación con la viñeta solo reactiva (METRO=4,56,Dakota del Sur= .650,pag= .002), mixto viñeta de agresión (METRO=4,42,Dakota del Sur= .708,pag< .001), y viñeta de defensa reactiva (METRO=4,47,Dakota del Sur= .740,pag< .001).

**Viñeta solo proactiva.**Se realizó una regresión lineal múltiple de entrada forzada (norte = 152) para probar qué variables (seriedad percibida, autoeficacia con el agresor proactivo, responsabilidad atribuida al agresor proactivo, responsabilidad atribuida a la víctima neutral, ira hacia el agresor proactivo, ira hacia la víctima neutral, simpatía por el agresor proactivo y simpatía por la víctima neutral, surgieron como predictores importantes de las intenciones informadas de los participantes de intervenir. La regresión general fue estadísticamente significativa. con un ajustadoR2= .093,F(8, 143) = 2,935,pag= .005. Tras un examen más detenido de los resultados, varias variables surgieron como predictores estadísticamente significativos de las intenciones de intervenir en el viñeta proactiva únicamente que incluye la responsabilidad atribuida al agresor proactivo (coeficiente estandarizado b= .217,pag= .024)**,**simpatía por el agresor proactivo (estandarizado coeficiente b= .191,pag= .028), gravedad percibida (coeficiente estandarizado b= .179,pag= . 045), y la autoeficacia en el manejo del agresor proactivo (coeficiente estandarizado b= .168,pag= . 036).

**Viñeta sólo reactiva.** Se realizó una regresión lineal múltiple de entrada forzada (norte= 148) para probar qué variables (seriedad percibida, autoeficacia con el agresor reactivo, responsabilidad atribuida al agresor reactivo, responsabilidad atribuida al víctima neutral, ira hacia el agresor reactivo, ira hacia la víctima neutral, simpatía para el agresor reactivo y la simpatía por la víctima neutral surgieron como predictores de las intenciones informadas de los participantes de intervenir. La regresión general fue estadísticamente significativo con un ajusteR2= .186,F(8, 139) = 5.200,pag< .001. Al acercarse Al examinar los resultados, varias variables surgieron como predictores estadísticamente significativos de Intenciones de intervenir en la situación únicamente reactiva, incluida la simpatía por la víctima neutral.

(coeficiente estandarizado b= .320,pag< .001), gravedad percibida del incidente (estandarizado coeficiente b= .227,pag= .004), y la ira hacia el agresor reactivo (coeficiente estandarizado b= -.189,pag= .033).

**Viñeta de agresión mixta.** Se realizó una regresión lineal múltiple de entrada forzada.(norte=149) para probar qué variables (seriedad percibida, responsabilidad atribuida a la persona proactiva) agresor, responsabilidad atribuida al agresor reactivo, ira hacia el proactivo agresor, ira hacia el agresor reactivo, simpatía por el agresor proactivo y simpatía por el agresor reactivo: surgieron como predictores significativos de las reacciones informadas por los participantes. intenciones de intervenir. La regresión general fue estadísticamente significativa con un ajusteR2=. 151,F(7, 141) = 4,752,pag< .001. Tras un examen más detenido de los resultados, sólo se percibió La gravedad surgió como un predictor estadísticamente significativo de las intenciones de intervenir en la situación mixta. escenario de agresión (coeficiente estandarizado b= .411,pag< .001).

**Viñeta de defensa reactiva.** Se realizó una regresión lineal múltiple de entrada forzada. realizado (norte=147) para probar qué variables (seriedad percibida, responsabilidad atribuida a el agresor proactivo, responsabilidad atribuida a la víctima neutral, responsabilidad atribuida a el defensor reactivo, la ira hacia el agresor proactivo, la ira hacia la víctima neutral, ira hacia el defensor reactivo, simpatía por el agresor proactivo, simpatía por el víctima neutral y la simpatía por el defensor reactivo surgieron como predictores significativos de las intenciones informadas de los participantes de intervenir. La regresión general fue estadísticamente significativa. con un ajustadoR2= .208,F(10, 136) = 4,838,pag< .001. Tras un examen más detenido de los resultados, varias variables surgieron como predictores estadísticamente significativos de las intenciones de intervenir en el Situación de defensa reactiva, incluida la responsabilidad atribuida al agresor proactivo.(coeficiente estandarizado b= .384,pag< .001), simpatía por el agresor proactivo (estandarizado coeficiente b= .305,pag= .001), y gravedad percibida (coeficiente estandarizado b= .291,pag<. 001).

## Tabla 2

Correlaciones de Pearson entre intenciones de intervenir y variables predictoras

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Predictores | r | pag |
| Viñeta solo proactiva  Gravedad  Autoeficacia (agresor proactivo)  Simpatía (agresor proactivo)  Simpatía (víctima neutral)  Ira (agresor proactivo) Ira (víctima neutral)  Responsabilidad (Agresor Proactivo)  Responsabilidad (Víctima Neutral) | norte=152  . 204 . 173  . 090 . 126 . 083   * . 130   . 230   * . 135 | . 006 . 017  . 136 . 060 . 155  . 055 . 002  . 049 |
| Viñeta solo reactiva  Gravedad  Autoeficacia (agresor reactivo)  Simpatía (agresor reactivo)  Simpatía (víctima neutral)  Ira (agresor reactivo) Ira (víctima neutral)  Responsabilidad (Agresor Reactivo)  Responsabilidad (Víctima Neutral) | norte=148  . 243 . 108  . 157 . 330   * . 114 * . 189   . 161   * . 052 | . 001 . 096  . 029  < .001  . 083  . 011 . 025  . 263 |
| Viñeta de agresión mixta  Gravedad  Simpatía (agresor proactivo)  Simpatía (víctima reactiva) Ira  (agresor proactivo) Ira  (víctima reactiva)  Responsabilidad (Agresor Proactivo)  Responsabilidad (Víctima Neutral) | norte=149  . 396   * . 015   . 073   * . 046   . 003  . 053 . 044 | < .001  . 428  . 189 . 288 . 484  . 259 . 298 |
| Viñeta de defensa reactiva  Gravedad  Simpatía (agresor proactivo)  Simpatía (defensor reactivo)  Simpatía (víctima neutral) Ira  (agresor proactivo) Ira  (defensor reactivo) Ira (víctima neutral)  Responsabilidad (Agresor proactivo)  Responsabilidad (Defensor reactivo)  Responsabilidad (Víctima neutral) | norte=147  . 326  . 114   * . 024   . 122 . 005  . 086   * . 185   . 270  . 168   * . 095 | < .001  . 085 . 385  . 071 . 474  . 149  . 012  < .001  . 021 . 127 |

### Análisis cualitativos

#### Respuestas Inmediatas

Para comprender las respuestas inmediatas en las que piensan los profesores cuando presencian diferentes tipos de altercados agresivos, se preguntó a los participantes: "Si respondieras a esto situación, ¿qué crees que harías en este momento para abordarla? Un total de 114

Los participantes respondieron a esta pregunta para cada viñeta y fueron incluidos en el grupo temático. análisis, que reveló 11 temas. Los 11 temas identificados fueron Difundir la situación y Abordar la seguridad, fomentar las relaciones positivas y el clima escolar, recopilar más información e involucrar Otros Profesionales, Notificar e Involucrar a Tutores, Apoyo, Disciplina, Expresar Desaprobación, Fomente comportamientos diferentes, no haga nada, No categorizable(consulte la Tabla 3 para obtener descripciones y ejemplos de cada tema).Si bien todas las frecuencias de los temas se pueden encontrar en la Tabla 4, Los cinco temas más comunes para la viñeta proactiva fueron Difundir la situación y Abordar la Seguridad (30,61%), Involucrar a Otros Profesionales (23,67%), Apoyar a la víctima neutral (11,43%), Recabar más información (10,20%) y Disciplinar al agresor (8,57%). En cuanto a viñeta solo reactiva, difundir la situación y abordar la seguridad (29,26%), involucrar a otros Profesionales (17,03%), Recopilar Más Información (10,04%), Fomentar Relaciones Positivas y Clima Escolar (9,61%) y Fomentar Comportamientos Diferentes con el agresor reactivo (8,30%) fueron los cinco temas más comunes. Para la viñeta de agresión mixta, los participantes tendieron a informan que difundirían la situación y abordarían la seguridad (24,55%), involucrarían a otros Profesionales (17,27%), Recopilan más información (10,45%), Fomentan comportamientos diferentes con la víctima reactiva (9,09%), y Desaprobación expresa del agresor proactivo (8,64%). Por último, Para la viñeta de defensa reactiva, los cinco temas más comunes incluyeron Difundir la situación y abordar la seguridad (19,42%), involucrar a otros profesionales (13,22%), fomentar diferentes comportamiento con el defensor reactivo (9,92%), Desaprobación expresa del agresor proactivo (8,26%) y Reunir más información (7,85%).

## Tabla 3

Descripciones y ejemplos de temas de respuesta inmediata

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Tema | Descripción | Ejemplo |
| Situación difusa  & Seguridad de direcciones | Cualquier mención de intentar personalmente reducir la situación, separar a los estudiantes, proteger a un estudiante o verificar la seguridad física. | “Disolver a los estudiantes” |
| Fomentar lo positivo  Relaciones y  Clima escolar | Cualquier mención de que un estudiante necesitaba construir relaciones positivas, restaurar una relación o contribuir a un clima escolar/comunitario positivo. | “Tener un reconstituyente  conversación" |
| Reúna más  Información | Cualquier mención de que se necesitaría más información para hacer una sugerencia o elegir un curso de acción. | “Habla con ellos por separado para ver qué pasó” |
| Involucrar a otros Profesional | Cualquier mención de involucrar a otro profesional (por ejemplo, maestro, director, consejero). | “Refiérase al administrador... Hable con el consejero para que pueda hacer un seguimiento con el estudiante” |
| Notificar e involucrar  Guardianes | Cualquier mención de notificar, involucrar o apoyar a la familia de un estudiante. | “Llame o envíe un correo electrónico a casa” |
| Apoyo | Cualquier indicio de que el participante intentaría personalmente eliminar la culpa, validar, tranquilizar o apoyar emocionalmente a un estudiante. | “También me aseguraría de que el estudiante número 2 no se sintiera culpable por la situación” |
| Disciplina | Cualquier mención de disciplinar o castigar a un estudiante personalmente o por referencia. | “También le haría saber al estudiante 1 que pasaría el resto del recreo adentro completando un formulario Piénselo” |
| Expresar  Desaprobación | Cualquier indicio de que el participante expresaría a un estudiante lo inapropiado o inaceptable de su comportamiento. | “Discutir lo inapropiado del comportamiento y revisar la política escolar” |
| Alentar Diferente  Comportamiento | Cualquier mención de aconsejar o alentar a un estudiante a comportarse de manera diferente en el futuro. | "Tendríamos una discusión sobre las formas apropiadas de manejar la situación" |
| Hacer nada | Cualquier mención de que el participante no haría nada, esperaría o miraría. | “Yo miraría y vería si las cosas se calman” |
| No categorizable | Cualquier cosa que no pudiera clasificarse en otro tema porque era demasiado vaga, claramente no era una respuesta inmediata o reflejaba que el participante no entendió algo crítico sobre la viñeta. | "De inmediato" |

**TABLA 4**

Frecuencia de temas y subtemas de respuesta inmediata por tipo de viñeta

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Tema | Sólo proactivo  (245 referencias totales) | Sólo reactivo Agresión mixta  (229 referencias totales) (220 referencias totales) | | Defensa reactiva  (242 referencias totales) |
| Situación difusa y dirección Seguridad Fomentar relaciones positivas y clima escolar Recopilar más información  Involucrar a otros profesionales Notificar e involucrar a los tutores Apoyo... |  | # y % de referencias al tema | |  |
| 75 (30,61%) 8 (3,27%)  25 (10,20%)  58 (23,67%)  13 (5,31%) | 67 (29,26%) 22 (9,61%)  23 (10,04%)  39 (17,03%)  7 (3,06%) | 54 (24,55%) 16 (7,27%)  23 (10,45%)  38 (17,27%)  10 (4,55%) | 47 (19,42%)  16 (6,61%)  19 (7,85%)  32 (13,22%)  5 (2,07%) |
| Agresor  Víctima Defensor | 2 (0,82%)  28 (11,43%)  – | 10 (4,37%)  6 (2,62%)  – | 3 (1,36%)  9 (4,09%)  – | 3 (1,24%)  13 (5,37%)  10 (4,13%) |
| Disciplina…  Agresor  Víctima Defensor | 21 (8,57%)  0 (0%)  – | 11 (4,80%)  0 (0%)  – | 8 (3,64%)  8 (3,64%)  – | 10 (4,13%) 1 (0,41%)  10 (4,13%) |
| Desaprobación expresa de…  Agresor  Víctima  Defensor Fomente comportamientos diferentes con...  Agresor  Víctima  Defensor  Hacer nada  No categorizable | 8 (3,27%)  0 (0%)  –  4 (1,63%)  1 (0,41%)  –  0 (0%)  2 (0,82%) | 16 (6,99%)  0 (0%)  –  19 (8,30%)  8 (3,49%) –  1 (0,44%)  5 (2,18%) | 19 (8,64%)  13 (5,91%) –  16 (7,27%)  20 (9,09%)  –  1 (0,45%)  7 (3,18%) | 20 (8,26%)  0 (0%)  9 (3,72%)  13 (5,37%)  10 (4,13%)  24 (9,92%)  4 (1,65%)  4 (1,65%) |

Nota. Los participantes respondían a “Si respondieras a esta situación, ¿qué crees que harías en este momento para abordarla?”

Las respuestas de los participantes podrían incluir múltiples frases codificables, por lo que la frecuencia total de los temas a los que se hace referencia supera el número de participantes.

### Soporte a largo plazo

Para comprender el apoyo y la programación a largo plazo, los profesores piensan diferente tipos de estudiantes podrían necesitar cambiar su comportamiento, se preguntó a los participantes "Específicamente Pensando en el Estudiante [1, 2 o 3], ¿qué tipo de soporte o programación a largo plazo podrían ofrecerle?

¿Necesita cambiar su patrón de comportamiento? una vez por función hipotética del estudiante (es decir, proactivo agresor, agresor reactivo, víctima reactiva, defensor reactivo y víctima neutral). Un total de 114 participantes respondieron a esta pregunta por cada estudiante hipotético, lo que reveló un total de 13 temas distintos mediante análisis temático. Los 13 temas identificados fueron Soporte emocional y asesoramiento, medidas preventivas, involucrar a otros, recopilar más información, fomentar

Relaciones Positivas y Clima Escolar, Intervenciones y Modificación de Conducta, Fomentar el Bien Carácter, Apoyar al estudiante, Enseñar habilidades sociales, Enseñar habilidades de regulación de emociones, Enseñar a Busque ayuda de un adulto, no necesita apoyo, No categorizarle (consulte la Tabla 5 para obtener descripciones y ejemplos de cada tema).

**TABLA 5**

Descripciones y ejemplos de temas de soporte a largo plazo

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Tema | Descripción | Ejemplo |
| Emocional  Apoyo &  Asesoramiento | Cualquier mención de que el estudiante necesitaba apoyo para su salud mental o bienestar. | “Este estudiante también debería hablar con alguien (capacitado  profesional) semanalmente” |
| Preventivo Medidas | Cualquier mención de acciones preventivas para mantener a los estudiantes separados y evitar mayores conflictos. | “Soportes en el aula para permitir sentarse lejos del estudiante 1” |
| Involucrar a otros | Cualquier mención de involucrar a otro personal, equipo o la familia del estudiante. | "Invitar a especialistas en asesoramiento y comportamiento para que brinden información" |
| Reúna más  Información | Cualquier mención de que se necesitaría más información para hacer una sugerencia o elegir un curso de acción. | "Se necesita más investigación sobre el comportamiento" |
| Fomentar lo positivo  Relaciones y  Clima escolar | Cualquier mención de que el estudiante necesitaba construir relaciones positivas con adultos o compañeros, restaurar una relación o contribuir a una relación positiva. clima escolar/comunitario. | “Se beneficiarían de un grupo de pares que les ayude a sentirse  cómodo de nuevo” |
| conductual Intervenciones y Modificación | Cualquier mención de que se necesitan intervenciones de conducta para ayudar al estudiante a adquirir/practicar una conducta. | "Crear un plan de comportamiento que se centre en comportamientos específicos" |
| Fomentar el bien Personaje | Cualquier mención de que el alumno necesitaba mejorar su carácter, confianza, autoestima, empatía, moral, etc. | “El estudiante 2 necesita apoyo y ayuda para sentirse más seguro y cómodo consigo mismo” |
| Apoyen el  Alumno | Cualquier indicación de que el participante apoyaría al estudiante intentando eliminar la culpa, validarlo, tranquilizarlo o consolarlo de forma continua. | “Apoyo para ayudar al estudiante a sentirse seguro” |
| Enseñar Sociales  Habilidades | Cualquier mención de que el estudiante necesitaba aprender o practicar habilidades sociales (es decir, habilidades de comunicación verbal y no verbal utilizadas para interactuar con otros). | “Intervenciones en habilidades sociales, trabajando a través de acciones alternativas” |
| Enseñar emoción Regulación  Habilidades | Cualquier mención de que el estudiante necesitaba aprender/ practicar habilidades de regulación de emociones (es decir, cómo identificar/expresar sentimientos, afrontar una emoción o controlar la respuesta a una emoción). | “Apoyo para el manejo de la ira/ sentimientos, estrategias para el manejo de la ira” |
| Enseñar a buscar  Ayuda para adultos | Cualquier mención de lograr que el estudiante dependa de los adultos para futuros altercados si estaba claro que el participante no pretendía que su sugerencia fuera una acción única. | “Capacitar al estudiante para que denuncie acciones como esta para que pueda recibir la ayuda que necesita” |
| Sin soporte  Necesario | Cualquier mención de que el estudiante no necesitaba apoyo a largo plazo. | “No creo que el estudiante 2 necesite ningún apoyo” |
| No categorizable | Cualquier cosa que no pudiera clasificarse en otro tema porque era demasiado vaga, claramente no era un apoyo a largo plazo o reflejaba que el participante no entendía algo sobre la viñeta. | “Respuesta al trauma” |

Los cinco temas de apoyo a largo plazo más comunes para el agresor proactivo fueron

Apoyo emocional y asesoramiento (26,99%), involucrar a otros (12,39%), reunir más Información (11,95%), Intervenciones y modificación de conducta (11,50%) y Enseñar emociones Habilidades Reguladoras (8,41%). En cambio, los cinco temas más frecuentes para el agresor reactivo incluyó apoyo y asesoramiento emocional (27,03%), enseñanza de habilidades de regulación de las emociones (24,32%), recopilar más información (12,61%), enseñar habilidades sociales (7,21%) e involucrar a otros (7,21%). En cuanto a la víctima neutral, los cinco temas más comunes fueron Apoyo Emocional y Orientación (30,60%), Enseñar Habilidades Sociales (18,03%), Fomentar Relaciones Positivas y Escuela Clima (11,48%), Medidas Preventivas (7,10%) y Enseñar a Buscar Ayuda de Adultos (7,10%). Entonces Para la víctima reactiva, los cinco temas principales fueron Enseñar habilidades sociales (31,28%), Emocional

Apoyo y asesoramiento (18,44%), enseñar habilidades de regulación de las emociones (13,41%), reunir más Información (6,70%) e Involucrar a Otros (5,59%). Por último, para el defensor reactivo, los participantes Los más frecuentes son Enseñanza de Habilidades Sociales (33,73%), Apoyo Emocional y Asesoramiento.

(14,79%), Apoyar al estudiante (11,83%), Enseñar habilidades de regulación de emociones (10,06%) y Fomentar Relaciones Positivas y Clima Escolar (6,51%). Consulte la Tabla 6 para obtener más detalles sobre el número Muchas veces las respuestas de los participantes revelaron un tema específico de apoyo a largo plazo.

**TABLA 6**

Frecuencia de temas de apoyo a largo plazo por función del estudiante

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tema | Agresor proactivo  (226 referencias totales) | Víctima neutral Agresor reactivo  (183 referencias totales) (222 referencias totales) | | Víctima reactiva  (179 referencias totales) | Defensor reactivo  (169 referencias totales) |
| Soporte emocional &  Asesoramiento  Medidas preventivas  Involucrar a otros  Reúna más información  Fomentar relaciones positivas y un clima escolar  Intervenciones y modificación del comportamiento  Fomentar el buen carácter  Apoye al estudiante  Enseñar habilidades sociales  Enseñar emoción  Habilidades de regulación  Enseñe a buscar ayuda de un adulto  No se necesita soporte No categorizable |  |  | # y % de referencias al tema |  |  |
| 61 (26,99%)  11 (4,87%)  28 (12,39%)  27 (11,95%)  18 (7,96%)  26 (11,50%)  13 (5,75%)  0 (0%)   1. (7,96%) 2. (8,41%)   0 (0%)  0 (0%)  5 (2,21%) | 56 (30,60%)  13 (7,10%)  12 (6,56%)  6 (3,28%)  21 (11,48%)  2 (1,09%)  11 (6,01%)  3 (1,64%)  33 (18,03%)  4 (2,19%)  12 (6,56%)  5 (2,73%)  5 (2,73%) | 60 (27,03%)  3 (1,35%)  16 (7,21%)  28 (12,61%)   1. (6,31%) 2. (6,76%)   4 (1,80%)  2 (0,90%)  16 (7,21%)  54 (24,32%)  2 (0,90%) 0 (0%)  8 (3,60%) | 33 (18,44%)  6 (3,35%)  10 (5,59%)  12 (6,70%)  10 (5,59%)  1 (0,55%) 1 (0,55%)  4 (2,23%)  56 (31,28%)  24 (13,41%)  10 (5,59%)  6 (3,35%)  6 (3,35%) | 25 (14,79%)  2 (1,18%)  6 (3,55%)  8 (4,73%)  11 (6,51%)  1 (0,59%) 2 (1,18%)  20 (11,83%)  57 (33,73%)  17 (10,06%)  11 (6,51%)  5 (2,96%)  4 (2,37%) |

Nota. Los participantes respondieron a “Pensando específicamente en el Estudiante X, ¿qué tipo de apoyo o programación a largo plazo podrían

¿Necesitan cambiar su patrón de comportamiento? Las respuestas de los participantes podrían incluir múltiples frases codificables, por lo que la frecuencia total de temas referenciados supera el número de participantes.

**VI DISCUSION**

Aunque los investigadores han identificado a los docentes como actores clave en el esfuerzo por frenar el acoso en las escuelas (Craig et al., 2000; Ttofi y Farrington, 2011), se sabe relativamente poco sobre cómo El contexto de altercados agresivos influye en las percepciones y las intenciones de intervención de los docentes. Además, pocos estudios han investigado cómo los profesores abordarían la agresión en el momento y apoyar a los estudiantes involucrados a largo plazo. En respuesta a estas lagunas en la literatura, el presente estudio utilizó un diseño de métodos mixtos para investigar si las percepciones de los docentes, El afecto y las atribuciones de responsabilidad se vieron afectados por los tipos de agresión o los estudiantes. descrito en cuatro viñetas hipotéticas. Además, este estudio tuvo como objetivo revelar qué variables Las intenciones de intervención de los docentes mejor predichas. Por último, utilizando un análisis temático, este estudio exploró cómo los maestros abordarían los incidentes agresivos de inmediato y a largo plazo apoyo que pensaban que los estudiantes necesitaban para realizar cambios duraderos en su comportamiento.

#### **Investigación cuantitativa**

En respuesta a la primera pregunta de investigación, ¿Cuál es la relación entre el ¿Los roles hipotéticos de los estudiantes y el afecto de los participantes hacia ellos? Dos hipótesis fueron propuesto. Primero, se predijo que los sentimientos de simpatía de los participantes diferirían entre los estudiantes hipotéticos. De manera similar, se planteó la hipótesis de que los sentimientos de ira de los participantes difieren entre los estudiantes.

### Hipótesis 1 Simpatía

La primera hipótesis fue apoyada por diferencias estadísticamente significativas en la simpatía entre Se identificaron los agresores, reactores y víctimas neutrales. En concreto, los resultados mostraron que el agresor reactivo recibió cierta simpatía mientras que los agresores proactivos recibieron mucha pequeño. Además, el agresor reactivo recibió niveles similares de simpatía en comparación con el defensor reactivo, pero ambos recibieron relativamente menos que la víctima reactiva. En cuanto al neutro Víctimas, los participantes informaron sentir mucha simpatía hacia la víctima indefensa que se enfrentaba al agresor proactivo y moderadamente comprensiva hacia las víctimas que se enfrentaban al agresor reactivo o eran defendidas del agresor proactivo. En resumen, los participantes tendieron a se sienten menos comprensivos a medida que las acciones de los estudiantes se vuelven más agresivas y proactivas.

Aunque los resultados con respecto a la simpatía no fueron inesperados, hay datos limitados literatura que ayude a explicar los hallazgos. Esta falta de literatura puede deberse en parte al enfoque del campo en evaluar la simpatía por algunos otros roles de los participantes además de las víctimas (por ejemplo, Boulton, 2011; Dedousis-Wallace et al., 2014; VanZoeren y Weisz, 2018). Sin embargo, la literatura que existe indica que el comportamiento enojado y agresivo tiende a no provocar sentimientos de simpatía (Sokol et al., 2016; Rodolph et al., 2004). Por lo tanto, tiene sentido que los participantes reporten la menor simpatía por los agresores proactivos, un poco más, pero aún niveles bastante bajos, por los reactivos estudiantes, y mucha simpatía por las víctimas que no mostraron ningún enojo o agresión.

# **Hipótesis 2 Ira**

En cuanto a la hipótesis dos, fue parcialmente sustentada ya que los resultados indicaron que existían diferencias significativas en la ira hacia los agresores y los reactores, pero no hacia las víctimas neutrales quienes universalmente casi no provocaron enojo entre los participantes. Específicamente, los participantes informaron Sentirse moderadamente enojado hacia el agresor proactivo que instigó un altercado con un víctima neutral, seguido de un poco menos de ira hacia los otros agresores proactivos que comenzaron conflictos con la víctima reactiva y el defensor. A diferencia de los agresores proactivos, Los participantes informaron sentirse relativamente menos enojados hacia el agresor reactivo que atacó al víctima que accidentalmente los hizo tropezar, y solo un poco enojado hacia la víctima reactiva y defensor reactivo. Se esperaban estos patrones observados de ira porque las investigaciones han demostrado que la agresión tiende a atraer ira hacia el agresor (Weiner, 1995). Es más, la investigación ha demostrado que la agresión reactiva tiende a redirigir parte de la ira lejos del agresor proactivo y hacia la parte reaccionaria (Sokol et al., 2016). Por lo tanto, los hallazgos actuales se alinearon con las expectativas en el sentido de que los participantes reportaron la mayor ira hacia el agresor proactivo que estaba no fue desafiado por ningún individuo reaccionario seguido por otros agresores proactivos que sí provocaron respuestas reactivas. Además, los estudiantes reactivos todavía provocaban niveles de ira que eran comprensiblemente más alto que el de las víctimas neutrales, pero más bajo que el de los agresores proactivos.

## Hipótesis 3 Responsabilidad

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, ¿Cuál es la relación entre los roles de los estudiantes hipotéticos y las atribuciones de responsabilidad de los participantes?, se planteó la hipótesis que las atribuciones de responsabilidad de los participantes diferirían entre los estudiantes hipotéticos.

En general, se apoyó la hipótesis tres. Específicamente, los resultados mostraron que los participantes atribuyeron más responsabilidad (casi toda) al agresor proactivo que a la víctima neutral en comparación con los demás agresores proactivos y agresores reactivos. Además, los resultados mostraron que todos los estudiantes reactivos eran responsables en diferentes grados de los participantes identificando al agresor reactivo como muy responsable del altercado en el que se encontraron seguido por el defensor reactivo y la víctima reactiva. Por último, los resultados revelaron que Los participantes asignaron un poco de responsabilidad a la víctima neutral que accidentalmente hizo tropezar el agresor reactivo, pero esencialmente ninguno a las otras víctimas neutrales.

Los resultados de la hipótesis tres generalmente se alinearon con las expectativas basadas en investigaciones anteriores. literatura. En concreto, Weiner (2006) afirmó que las atribuciones de responsabilidad eran acumulación de juicios sobre la intencionalidad y controlabilidad de una situación o comportamiento. En otras palabras, si el comportamiento de alguien parece intencional y está bajo su control, tiende a ser juzgado como más responsable de un evento en comparación con cuando algo ocurre por accidente o debido a circunstancias incontrolables. Otro estudio también indicó que la previsibilidad de una acción está asociada con atribuciones de responsabilidad de modo que una persona se considera más responsable si sus acciones tienen resultados muy predecibles (por ejemplo, el acoso hará que alguien se sienta triste o enojado; Morrow y Downey, 2013). Sin embargo, las atribuciones de responsabilidad también están influenciadas por las acciones de otros individuos en una situación determinada. Por ejemplo, Sokol y colegas (2016) reveló que los acosadores hipotéticos, cuyas acciones podrían asumirse como intencionales y dentro de su control, obtuvieron menos culpa cuando sus víctimas respondieron con enojo en lugar de tristeza, confianza y o pasivo.

Teniendo en cuenta la literatura antes mencionada, tiene sentido que el estudio actual Los participantes atribuyeron la mayor responsabilidad al agresor proactivo frente a la víctima pasiva. y relativamente menos a los otros agresores proactivos cuya responsabilidad fue parcialmente atribuida lejos por la víctima reactiva y el defensor. En esos casos, es posible que los participantes creyeran Los individuos reactivos podrían, o deberían haber elegido diferentes respuestas a los proactivos. agresores, lo que resulta en que parte de la culpa por la situación recaiga sobre ellos. Los participantes podrán

También se le ha asignado más responsabilidad al agresor reactivo en comparación con la víctima reactiva. y defensor reactivo porque el concepto de “quién empezó” puede estar relacionado con percepciones de controlabilidad (Weiner, 2006). En cuanto al defensor reactivo, es posible que haya obtenido más responsabilidad que la víctima reactiva pero menos que el agresor reactivo porque si bien podrían haber elegido permanecer al margen, no eligieron iniciar el incidente. Este demuestra que los participantes fueron capaces de diferenciar entre los estudiantes reactivos roles matizados en las viñetas y armonizar sus atribuciones de responsabilidad en consecuencia. Esto es un hallazgo novedoso ya que estudios anteriores no han medido las atribuciones de responsabilidad entre estos diferentes tipos de individuos reactivos.

Por último, se esperaba que los participantes atribuyeran muy poca responsabilidad a las víctimas neutrales excepto en el caso de la víctima que accidentalmente hizo tropezar al agresor reactivo.

Aunque los accidentes, por definición, no son intencionales, a veces son causados por acciones que son controlables. Por lo tanto, tiene sentido que los participantes atribuyan un poco de responsabilidad a la víctima neutral en ese caso. Por ejemplo, el examen de las respuestas abiertas reveló que Algunos participantes sintieron que la víctima neutral podría haber evitado el altercado agresivo si tenían una mejor conciencia de su espacio personal. En resumen, los resultados del estudio actual generalmente alineado con la literatura anterior.

# **Hipótesis 4 Seriedad**

En cuanto a la pregunta de investigación tres, ¿Cuál es la relación entre el tipo de ¿Agresión mostrada en las viñetas y percepciones de seriedad de los participantes? Resultados apoyó parcialmente la hipótesis que predijo que los participantes percibirían las viñetas son significativamente diferentes en términos de gravedad. Más específicamente, todas las viñetas fueron percibido como serio, pero la viñeta proactiva fue reportada como considerablemente más seria que los otros. Además, la viñeta de sólo reacción se consideró un poco más grave que la agresión mixta o las viñetas de defensa reactiva. Esto pone de relieve dos aspectos dignos de mención. recomendaciones. En primer lugar, parece que los participantes percibieron la agresión no provocada como más grave que la agresión provocada. Desafortunadamente, existe poca literatura que ayude a explicar por qué la provocación puede afectar las percepciones de seriedad. Por ejemplo,

cuando Bauman y Del Río (2006) encuestaron a expertos en acoso, mencionaron que la provocación era un factor a la hora de determinar la gravedad de un incidente, pero no explicó cómo o por qué la provocación influye en las percepciones de seriedad. Quizás la agresión no provocada se considere más grave porque parece más depredadora y siniestra en comparación con la agresión reactiva que tiende a ser de carácter defensivo. Además, puede ser que los docentes tengan más dificultades para comprender la motivación detrás de la agresión proactiva no provocada y esta incertidumbre da lugar a Sentimientos que influyen en las percepciones de una situación, incluida la gravedad de la misma.

Otro hallazgo interesante fue que los participantes percibieron los altercados agresivos como menos grave cuando alguien, ya sea la víctima o un tercero, tomó represalias. Un patrón similar de Sokol y colegas (2016) observaron la seriedad percibida y encontraron que hipotéticos.

Las situaciones que involucraban a víctimas reactivas o confiadas se percibían como menos graves que aquellas involucrando víctimas tristes o pasivas. Estos hallazgos tienen sentido dado que las investigaciones han demostrado que Las percepciones de seriedad están parcialmente influenciadas por la eficacia con la que los observadores se sienten víctimas. Se defiende (Bauman & Del Rio, 2006). Es posible que, en el estudio actual, y aquellos antes, se produjo un “fenómeno de lucha justa”. En otras palabras, las percepciones de los participantes sobre La gravedad puede disminuir cuando creen que un agresor se enfrenta a alguien (es decir, una víctima o defensor) que pueda defenderse adecuadamente o promulgar su propia justicia. Esta corazonada está respaldada por respuestas abiertas para las viñetas mixtas de agresión y defensa. Por ejemplo, uno El participante declaró: "Tal vez, [el agresor proactivo] capte el mensaje y no intimide a este [estudiante], u otros. Debería pensarlo dos veces la próxima vez”. Además, otro participante explicó con indiferencia que simplemente le darían al defensor reactivo una "palmada en la espalda" y lo enviarían

"en su camino."

## Hipótesis 5 Intenciones de intervenir

En respuesta a la pregunta de investigación cuatro, para cada tipo de viñeta agresiva, que ¿Las variables predicen mejor las intenciones de los participantes de intervenir?, la hipótesis cinco propuso que todos variables: percepciones de seriedad, autoeficacia, atribuciones de responsabilidad, ira y simpatía—se consideraría significativamente predictivo de las intenciones de intervenir debido a situaciones pasadas. literatura que indicó que todos ellos estaban fuertemente asociados con intenciones de intervenir.

Sin embargo, los resultados de las cuatro regresiones lineales múltiples sólo respaldaron parcialmente la hipótesis. Además de las regresiones lineales múltiples, también se realizó un ANOVA,

lo que reveló que los participantes reportaron mayores intenciones de intervenir en el modo proactivo únicamente. escenario en comparación con todos los demás escenarios.

**Viñeta solo proactiva.** Para la viñeta sólo proactiva, los resultados mostraron que varios predictores: gravedad percibida, atribuciones de responsabilidad al agresor proactivo, simpatía por el agresor proactivo y autoeficacia con el agresor proactivo: positivamente predijo y explicó el 9,3% de la varianza en las intenciones de intervención de los participantes. En otra En otras palabras, las intenciones de los participantes fueron predichas por sus percepciones de seriedad y cognitivas. y respuestas afectivas al agresor proactivo. Sin embargo, la variación general explicada por los predictores fue bastante bajo, posiblemente debido a que algunos de los predictores tenían rangos restringidos de respuestas. Además, estos rangos restringidos pueden haber sido el resultado de la viñeta representando un caso tan claro de acoso con un agresor obvio y una víctima inocente que la mayoría de los participantes sentían lo mismo (p. ej., enojados con el agresor, comprensivos con la víctima, que la víctima no era responsable, etc.). Por lo tanto, puede haber sido difícil para el predictores para explicar una varianza tan limitada. Además, otras variables que no fueron evaluadas en el estudio actual o incluido en el modelo de regresión puede haber sido más influyente en intenciones de los participantes. Por ejemplo, en un caso tan claro de acoso escolar, el afecto o las percepciones de seriedad pueden haber pasado a un segundo plano en favor de las normas y políticas sociales en sus escuelas a la hora de decidir si intervenían o no.

**Viñeta sólo reactiva.** En cuanto a la viñeta sólo reactiva, el 18,6% de la varianza en

Las intenciones de intervenir informadas por los participantes fueron predichas positivamente por la simpatía por el víctima neutral y seriedad percibida pero negativamente por su ira hacia el reactivo agresor. Si bien es probable que haya muchas explicaciones para estos hallazgos, una posibilidad es que

Las intenciones de los participantes en este escenario fueron conceptualizadas como una forma de comportamiento de ayuda, que investigaciones anteriores han demostrado que se relaciona positivamente con la simpatía y negativamente con ira (Weiner, 2006). En otras palabras, en el contexto del estudio actual, los participantes que sintieron más comprensivos con la víctima también pueden haber estado más inclinados a ayudar interviniendo, mientras que los participantes que se sintieron más enojados con el agresor pueden haberse sentido menos dispuestos a ayudar.

**Viñeta de agresión mixta.** A diferencia de las dos primeras viñetas, las intenciones de los participantes intervenir en el escenario de agresión mixta sólo fueron predichos por sus percepciones de gravedad, que representó el 15,1% de la varianza global. Este hallazgo fue algo inesperado debido a la literatura previa (p. ej., Byers et al., 2011; VanZoeren & Weisz, 2018; Yoon,2004). De todos modos, en el estudio actual, los participantes informaron sentir una ira bastante moderada. y simpatía tanto por el agresor proactivo como por la víctima reactiva en este escenario. De este modo, Las respuestas afectivas de los participantes pueden esencialmente haberse cancelado entre sí y dado como resultado las percepciones de seriedad se vuelven primordiales para influir en las intenciones.

**Viñeta de defensa reactiva.** Los resultados de esta viñeta fueron paralelos a los proactivos únicamente viñeta ya que las intenciones de los participantes de intervenir en la situación de defensa reactiva eran positivamente relacionados con sus atribuciones de responsabilidad al agresor proactivo, simpatía por el agresor proactivo y las percepciones de seriedad. Sin embargo, a diferencia del grupo proactivo únicamente escenario, donde los predictores sólo representaron el 9,3% de la varianza, los participantes reacciones cognitivas y afectivas fueron más predictivas de sus intenciones de intervenir en el escenario de defensa reactiva ya que los predictores representaron el 20,8% de la varianza. uno posible La explicación para esta duplicación del poder explicativo es que el escenario de defensa reactiva fue más ambiguo en comparación con el escenario proactivo en términos de las emociones que uno debe sentir y el curso de acción “correcto” a seguir. Por ejemplo, ¿deberían los participantes aprobar la decisión del defensor?

¿Acciones porque actuaron con valentía o desaprobación porque actuaron agresivamente? Similarmente,

Las escuelas pueden tener políticas claras de tolerancia cero con respecto a los acosadores o cualquier persona que se encuentre agredir intencionalmente a otro estudiante, pero ¿cómo se aplicaría eso a un defensor?

¿Quién usa intencionadamente la agresión para proteger a otro? Una incertidumbre como esta puede haber resultado en mayor variabilidad en las respuestas de los participantes y los empujó a confiar más en sus percepciones y afectos para guiar sus intenciones.

El apoyo a estas interpretaciones fue evidente en algunas de las conversaciones abiertas de los participantes.

respuestas. Por ejemplo, un participante compartió que, en comparación con las otras viñetas, “esto sería”

Sería una situación más difícil para mí interferir porque [el agresor proactivo] estaba siendo

Para empezar, era malo y [el defensor reactivo] fue lo suficientemente valiente como para hacerles frente". Otro participante destacó la ambigüedad y compartió que “simplemente necesita haber más información proporcionada para comprender los matices de la situación”. En resumen, estos resultados demostraron que las percepciones generales de los participantes sobre la gravedad y las reacciones ante el agresor proactivo son mejores intenciones previstas para intervenir en el caso de defensa reactiva.

## Investigación cualitativa

Las preguntas finales de investigación del presente estudio se centraron en comprender cómo los profesores podrían abordar los altercados agresivos en el momento y el apoyo que pensaban que Los estudiantes hipotéticos necesitaban cambiar sus patrones de comportamiento. Además, el estudio actual El objetivo era evaluar si los profesores pensarían en diferentes intervenciones inmediatas y a largo plazo dependiendo de la situación y del estudiante. En general, los resultados revelaron que los participantes pensaron en una variedad de intervenciones y algunas diferencias en la frecuencia de sugerencias aparecieron entre las viñetas y los estudiantes.

### Respuestas Inmediatas

A pesar de la variedad general de respuestas sobre acciones inmediatas, tres fueron particularmente común e incluido entre los cinco primeros en todas las viñetas: Difundir la situación y abordar Seguridad (19,42 %-30,61 %), involucrar a otros profesionales (13,22 %-23,67 %) y reunir más Información (7,85%-10,20%). Curiosamente, la única viñeta proactiva provocó la mayor parte de menciones de difundir la situación e involucrar a otros, mientras que el escenario de defensa reactiva provocó lo mínimo. Esto podría sugerir que los participantes eran los más preocupados por la Solo viñeta proactiva y sintieron que necesitaban el mayor apoyo para poder abordarlo.

La interpretación está respaldada por el hallazgo del estudio actual de que las percepciones de los participantes sobre seriedad fueron las más altas, en promedio, para la viñeta proactiva y las más bajas para la viñeta de defensa reactiva. Otro hallazgo notable fue que disciplinar a los agresores parecía mencionarse con bastante poca frecuencia (como máximo 8,57% para el agresor proactivo) en comparación con estudios previos. Por ejemplo, Bauman y Del Rio (2006) encontraron que los futuros docentes informaron que disciplinarían a un hipotético autor de acoso el 50% de las veces.

De manera similar, Yoon y colegas (2016) descubrieron que una década después, los profesores todavía recomendaban disciplinar a un agresor el 46% de las veces. Una posibilidad de esta discrepancia es que la descripción de disciplina difirió entre el estudio actual y los anteriores ya que los estudios anteriores incluían expresar desaprobación del comportamiento como forma de disciplina, que era su propio tema en el estudio actual. Sin embargo, incluso si los dos temas –disciplinar al agresor y expresar desaprobación de su comportamiento—se combinaran en el estudio actual, los participantes solo tendrían sugirió disciplinar al agresor proactivo el 11,84% de las veces. Alternativamente, Las discrepancias pueden deberse a la redacción específica de las preguntas. En los estudios antes mencionados, se preguntó a los participantes específicamente qué harían con el agresor/víctima en ese momento, mientras que el estudio actual preguntó a los participantes de manera más general qué harían en el momento de abordar la situación. Sin embargo, surgieron diferencias interesantes en los hallazgos cualitativos y los resultados arrojan luz sobre las acciones en las que los profesores tienden a pensar cuando necesitan abordar agresión entre pares.

### Soporte a largo plazo

El apoyo a largo plazo recomendado por los participantes para cada tipo de estudiante generalmente estuvo alineado con las recomendaciones de los expertos. Por ejemplo, intervenciones conductuales. (p. ej., planes de comportamiento) solo se sugirieron para el agresor proactivo y enseñar emoción Las habilidades de regulación fueron las más recomendadas para el agresor reactivo, que son recomendaciones comunes para abordar los motivos subyacentes y los déficits de habilidades asociados con agresión proactiva y reactiva (Merk et al., 2005; Salmivalli & Nieminen, 2002). Además, la enseñanza de habilidades sociales apropiadas ocupó el puesto más alto en frecuencia para la víctima reactiva y defensor en casi un tercio del total de sugerencias. Un examen más detenido de las respuestas a menudo reveló que los participantes recomendaron enseñar métodos socialmente apropiados para defender uno mismo o los demás. En cuanto a sugerencias para la víctima neutral, revelaron que los participantes pensaron que necesitaban apoyo emocional, mejores habilidades sociales y ayuda para fomentar relaciones positivas. en la escuela y ayudar a prevenir futuros altercados, incluido aprender cómo obtener ayuda de los adultos.

Esto demuestra que los docentes son al menos algo conscientes de que las víctimas a menudo necesitan apoyo para combatir eficazmente el ataque de sus compañeros. A pesar de la idoneidad general de las respuestas de los participantes para cada estudiante, las respuestas no estuvieron exentas de errores. Por ejemplo, si bien los participantes a menudo identificaron que los estudiantes se beneficiarían de apoyo emocional o asesoramiento, recomendaciones para este tema parecía mucho menor para el defensor reactivo (14,79%) y la víctima reactiva (18,44%) en comparación al resto de estudiantes (agresor proactivo 26,99%; víctima neutral 30,60%; agresor reactivo 27,03%). Sin embargo, las investigaciones han demostrado que tanto las víctimas reactivas como los defensores, agresivos o de lo contrario, puede sufrir resultados negativos debido a la agresión de sus pares (Lambe et al., 2017; Moore et al., 2017; Pronk et al., 2016; Ríos y otros, 2009; Smokowski et al., 2014). Así, los roles de los estudiantes

El juego en altercados agresivos puede no ser tan importante como otros factores (p. ej., nivel de angustia).al determinar si necesitan apoyo de salud mental. Además, mientras los participantes Parecía entender que las víctimas reactivas necesitaban mejorar sus habilidades sociales, lo que comprendió el 31,28% del total de sugerencias, menos participantes parecieron reconocer las otras sugerencias altamente necesidad crítica de mejorar las habilidades de regulación emocional de las víctimas reactivas (solo el 13,41% del total) sugerencias). Sin embargo, las recomendaciones de los participantes indicaron que los docentes tienen al menos una esencia de los motivos subyacentes, los sesgos cognitivos y los déficits de habilidades asociados con los diferentes tipos de estudiantes.

## CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio demostraron que el contexto detrás de la agresión entre pares puede influyen en las percepciones, los afectos y las intenciones de intervención de los docentes. Además, la actual Un estudio reveló que los profesores piensan en diferentes acciones inmediatas para abordar las situaciones agresivas. altercados y sugieren diferentes apoyos a largo plazo dependiendo del estudiante al que pertenecen. considerando. Además, sus ideas sobre el apoyo a largo plazo sugieren que los profesores tienen al menos una idea general de las diferentes motivaciones cognitivas subyacentes del agresor, la víctima y el defensor sesgos y déficits de habilidades. Sin embargo, los hallazgos del estudio actual indican que todavía hay

Hay margen para mejorar las percepciones y respuestas de los docentes a la agresión de sus pares.

Aunque es prometedor que los participantes en general consideraran todas las viñetas graves e informaron que probablemente intervendrían, es problemático que el grupo proactivo el único escenario se percibió como mucho más serio y provocó mayores intenciones de intervenir. que todas las demás viñetas. Esto es problemático porque el tipo de agresión no determina la gravedad de un altercado ni la necesidad de intervenir. Por lo tanto, la capacitación debe enfatizar que Todas las situaciones agresivas pueden ser bastante graves y que siempre es una buena idea intervenir y evaluar las necesidades de los estudiantes. A nivel organizacional, puede ser beneficioso asegurar que exista políticas y procedimientos específicos para guiar las respuestas de los docentes a todo tipo de agresión entre pares. Junto con programas de capacitación bien informados, estos factores organizacionales pueden ayudar a los educadores protegerse

contra sesgos en sus percepciones y respuestas para abordar la agresión entre pares adecuadamente con la mayor frecuencia posible.

Al igual que con investigaciones anteriores (por ejemplo, Sokol et al., 2016), el estudio actual mostró que Los participantes tendieron a transferir parte de la responsabilidad del agresor a la víctima o al defensor, si ellos respondieron con agresión del mismo modo. Si bien esta tendencia es comprensible cuando uno cree que una víctima o un defensor debería comportarse de manera diferente, es fundamental reconocer que la acción proactiva La agresión es un acto intencional y calculado, mientras que la agresión reactiva es un acto impulsivo y respuesta defensiva (Dodge y Coie, 1987). Así, aunque tanto las partes proactivas como las reactivas pueden estar "equivocados", los educadores deben ser conscientes de no detener a los agresores proactivos responsables de atacar a otros y protegerse contra culpar a las víctimas. Esta implicación puede ser Aún más importante dada la investigación que ha demostrado que los agresores proactivos tienden a no luchar con los déficits sociales, emocionales y cognitivos que tienen las víctimas reactivas, lo que puede impedir impedirles responder a la agresión de sus pares de manera apropiada (Dodge y Coie, 1987). Además, mientras que las respuestas abiertas de los participantes indicaron que entendían que se necesitaban víctimas reactivas apoyar el desarrollo de sus habilidades sociales, los participantes parecían menos conscientes de que este tipo de Los estudiantes también necesitan una ayuda significativa con la regulación de las emociones. De manera similar, los

participantes atribuyeron una mucha responsabilidad hacia el agresor reactivo a pesar de las investigaciones que sugieren que tienen poco control sobre sus reacciones a la provocación (Day et al., 1992; Salmivalli et al., 1996; Vitaro et al., 2002). Es importante corregir esta percepción errónea de los individuos reactivos porque sin una comprensión precisa, los profesionales tendrán dificultades para ayudar a las personas reactivas a cambiar su comportamiento. Además, los propios individuos pueden tener más dificultades con su salud mental luchan por ser comprendidos y sentirse seguros.

Por último, se puede extraer una implicación importante para la investigación del estudio actual hallazgos de que las atribuciones de responsabilidad y los sentimientos de simpatía de los participantes por Los agresores proactivos predijeron sus intenciones de intervenir. Esta nueva información es importante porque investigaciones anteriores se han centrado en evaluar las percepciones y el afecto de los participantes hacia víctimas y a menudo descuidan evaluaciones similares sobre los agresores (p. ej., Bauman y Del Río, 2005; Yoon y Kerber, 2019). En otras palabras, los hallazgos actuales resaltan la importancia de ampliar el enfoque del campo más allá de las variables relacionadas con las víctimas.

**RECOMENDACIONES**

## Limitaciones y direcciones futuras

En resumen, los resultados del estudio actual muestran la importancia de la situación contexto sobre las percepciones de los docentes sobre la seriedad, las atribuciones de responsabilidad, el afecto y las intenciones de intervenir. Este estudio también demostró que los profesores piensan en una variedad de acciones para abordar la agresión entre compañeros y apoyar a los estudiantes. Sin embargo, el estudio actual no está exento de limitaciones y se necesitan investigaciones futuras para confirmar, refutar o ampliar los hallazgos actuales.

En primer lugar, cabe señalar que el tamaño de la muestra del estudio actual fue modesto, particularmente para las regresiones debido al número de predictores utilizados en los análisis. Además, los sesgos pueden existen dentro de la muestra del estudio a pesar de los grandes esfuerzos realizados para reunir un muestreo aleatorio de profesores de escuelas públicas de todo Perú. No sólo se podría crear sesgo como Los administradores eligieron enviar la encuesta del estudio a sus maestros, pero la autoselección por parte de Los participantes también puede haber introducido sesgos. Es posible que los

administradores y profesores que estaban excepcionalmente interesados o invertidos en esfuerzos de agresión contra sus pares eligieron participar en el estudio actual, lo que hace que la muestra sea diferente de la población general. Sin embargo, un El examen de la información demográfica reveló que gran parte de la muestra (52,7%) tenía recibió menos de 2 horas de capacitación anti-bullying antes o durante el servicio. Es más, una gran Una minoría de participantes informó que no sabían si sus escuelas tenían algún sistema antipolíticos de intimidación (norte=52) o implementado algún programa anti-bullying (norte=55). Alguno Los participantes incluso informaron que sabían que sus escuelas no tenían políticas contra el acoso (norte = 8) ni utilizó ningún programa anti-bullying (norte=58). Por lo tanto, parecería que la muestra no estaba universalmente bien informada sobre cómo prevenir la agresión entre pares ni estaba integrado en las escuelas que defendió los esfuerzos de agresión contra pares. Sin embargo, es posible que futuros investigadores quieran incorporar variables a nivel individual y organizacional como controles o covariables en sus análisis.

En segundo lugar, aunque el uso de viñetas hipotéticas en el presente estudio fue intencionado porque se han recomendado viñetas para investigaciones exploratorias de percepciones y respuestas a conceptos específicos (Poulou, 2001), como agresión proactiva y reactiva,

Las viñetas no están exentas de limitaciones. Específicamente, viñetas escritas originalmente y creadas para Captar conceptos específicos limita la comparabilidad de los hallazgos con estudios pasados y futuros.

Además, aunque todas las viñetas del presente estudio fueron diseñadas para ser percibidas como igualmente graves (es decir, incluyeron múltiples actos de agresión física y verbal) antecedentes Los investigadores han notado que es un desafío lograr niveles objetivos de seriedad en viñetas (Bauman & Del Rio, 2006). Por lo tanto, las calificaciones de seriedad percibida del estudio actual pueden reflejar aspectos no intencionales de las viñetas en lugar de diferencias reales en la percepción gravedad. Por último, con respecto a los desafíos que plantea el uso de viñetas, es muy agresivo

Los altercados tendrían más matices que cualquier viñeta razonablemente larga.

Este matiz adicional puede afectar las percepciones, los afectos y las intenciones de intervenir de los participantes.

Por ejemplo, los profesores pueden tener creencias y sentimientos preexistentes sobre los estudiantes que luego influir en los sentimientos suscitados al presenciar altercados que los involucran. En relación, informó las intenciones no reflejan perfectamente las acciones reales tomadas en situaciones reales. Así, mientras que la actual El uso de viñetas en el estudio fue aceptable dada la naturaleza exploratoria de los objetivos del estudio y la centrarse en los conceptos, se necesitan investigaciones futuras para determinar cómo los profesores perciben y responden a agresión real entre pares.

En tercer lugar, el presente estudio enfrentó varias limitaciones analíticas. Primero, muchas de las variables evaluados en el presente estudio exhibieron distribuciones no normales de respuestas y residuos. Sin embargo, la asimetría, la curtosis y el rango restringido de respuestas no necesariamente indicaron respuestas inválidas. Más bien, las distribuciones no normales y los rangos limitados eran razonables dado las variables evaluadas y las medidas utilizadas. Por ejemplo, se esperaba que pocos participantes reportase más que un poco de ira, si la hubiera, hacia una víctima inocente. Sin embargo, la no distribuciones normales y rangos restringidos pueden haber impactado los niveles de significancia y grado de diferencias encontradas en el presente estudio. Finalmente, a pesar de varios cambios cualitativos interesantes hallazgos, la falta de capacidad para medir la significación estadística dificulta la confianza en sí se revelaron diferencias en cómo los profesores responderían a situaciones o apoyarían a los estudiantes. A Para remediar esta limitación, estudios futuros podrían utilizar los hallazgos cualitativos del estudio actual.

Lanzar una investigación cuantitativa sobre la intervención inmediata y a largo plazo de los docentes. estrategias.

**BIBLIOGRAFÍA**

* Anderson, CJ y Bushman, BJ (2002). Agresión humana.Revista Anual de Psicología, 53, 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
* Averill, JR (1983). Estudios sobre la ira y la agresión: implicaciones para las teorías de la emoción. Psicólogo americano,38(11), 1145-1160. [https://doi.org/10.1037/0003- 066X.38.11.1145](https://doi.org/10.1037/0003-%20066X.38.11.1145)
* Barker, ED, Vitaro, F., Lacourse, E., Fontaine, NMG, Carbonneau, R. y Tremblay, RE (2010). Probando las características distintivas del desarrollo de la agresión proactiva y reactiva masculina con una intervención experimental longitudinal anidada. Comportamiento agresivo,36(2), 127-140. <https://doi.org/10.1002/ab.20337>
* Trueque, C. y Renold, E. (1999). El uso de viñetas en la investigación cualitativa. Investigación social Actualizar,25, 1–6. Bandura, A. (1997).Autoeficacia: El ejercicio del control.
* WH Freeman. Bauman, S. y Del Río, A. (2006). Respuestas de los futuros docentes ante escenarios de acoso: Comparando el acoso físico, verbal y relacional.Revista de Psicología Educativa, 98(1), 219–231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
* Bauman, S., Rigby, K. y Hoppa, K. (2018). Las estrategias de los profesores y consejeros escolares estadounidenses para Manejo de incidentes de acoso escolar. Psicología Educacional,28(7), 837–856. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
* Bettencourt, AF, Musci, R., Clemans, KH, Carinci, J. y Ialongo, NS (2017). Patrones de agresión, victimización y comportamiento prosocial calificados por pares y maestros en un entorno urbano, Muestra de preadolescentes predominantemente afroamericanos: asociaciones con personas percibidas por sus pares.
* características. Revista de Psicología Escolar,sesenta y cinco, 83–101. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.003>
* Blain-Arcaro, C., Smith, JD, Cunningham, CE, Vaillancourt, T. y Rimas, H. (2012). Atributos contextuales de situaciones de acoso indirecto que influyen en las decisiones de los docentes para intervenir. Revista de violencia escolar,11(3), 226–245. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.682019>
* Boulton, MJ, Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J. y Simmonds, JA (2014). una comparación de Respuestas de futuros docentes a escenarios de acoso cibernético versus tradicional: similitudes y diferencias e implicaciones para la práctica. Revista de formación docente, sesenta y cinco(2), 145– 155. <https://doi.org/10.1177/0022487113511496>
* Bradshaw, CP, Sawyer, AL y O'Brennan, LM (2007). Bullying y victimización entre pares en escuela: diferencias de percepción entre los estudiantes y el personal de la escuela. Psicología Escolar Revisar,36(3), 361–382.
* Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, RE y Lavoie, F. (2001). Reactivo y proactiva agresión: Predicciones de violencia física en diferentes contextos y efectos moderadores de Monitoreo parental y comportamiento de cuidado. Revista de psicología infantil anormal,29(4), 293–304. https://doi.org/10.1023/A:1010305828208
* Burton, KA, Florell, D. y Gore, JS (2013). Diferencias en agresión proactiva y reactiva. en acosadores tradicionales y ciberacosadores. Revista de agresión, maltrato y trauma, 22(3), 316–328. <https://doi.org/10.1080/10926771.2013.743938>
* Byers, DL, Caltabiano, Nueva Jersey y Caltabiano, ML (2011). Actitudes de los profesores hacia lo abierto. y acoso encubierto, y percibido: Eficacia para intervenir. Revista australiana de profesores Educación,36(11), 105-119. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n2.4>
* Camodeca, M. y Goossens, FA (2005a). Opiniones de los niños sobre estrategias eficaces para afrontar la situación con el acoso: la importancia del papel y la perspectiva del acoso. Investigación Educativa, 47(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337587>
* Camodeca, M. y Goossens, FA (2005b). Agresión, cogniciones sociales, ira y tristeza en agresores y víctimas.Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil y Disciplinas Afines, 46(2), 186-197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
* Camodeca, M., Goossens, FA, Terwogt, MM y Schuengel, C. (2002). intimidación y Victimización entre niños en edad escolar: estabilidad y vínculos con actividades proactivas y reactivas. agresión. Desarrollo Social,11(3), 332–345. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00203 Cohen, J. (1988). El análisis del poder estadístico para las ciencias de la conducta(2ª ed.).
* Erlbaum. Cornell, DG, Warren, J., Hawk, G. Stafford, E., Oram, G. y Pine, D. (1996). Psicopatía en Delincuentes violentos instrumentales y reactivos. Revista de Consultoría y Psicología Clínica, 64(4),783–790. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.64.4.783>.
* Craig, WM, Henderson, K. y Murphy, JG (2000). Las actitudes de los futuros profesores hacia acoso y victimización. Psicología Escolar Internacional,21(1), 5–21. https://doi.org/10.1177/0143034300211001
* Crick, NR, Nelson, DA, Morales, JR, Cullerton-Sen, C., Casas, JF y Hickman, SE (2001). Victimización relacional en la infancia y la adolescencia: te lastimé a través del vid. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), Acoso entre pares en la escuela: la difícil situación de los vulnerable y victimizada(págs. 196-214). Prensa de Guilford. Crick, NR y Dodge, KA (1996). Mecanismos de procesamiento de información social en estados reactivos y agresión proactiva. Desarrollo infantil,67(3), 993–1002. [https://doi.org/10.1111/j.1467- 8624.1996.tb01778.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-%208624.1996.tb01778.x)
* Dake, JA, Price, JH, Telljohann, SK y Funk, Jeanne, B. (2019). Percepciones de los docentes y Prácticas en materia de prevención del acoso escolar. Revista de salud escolar,73(9), 347–355. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2019.tb04191.x>
* Día, DM, Bream, LA y Pal, A. (1992). Agresión proactiva y reactiva: un análisis de subtipos basados en las percepciones de los profesores. Revista de psicología clínica infantil,21(3), 210– 217. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2103\_2 de
* Bruyn, EH, Cillessen, AHN y Wissink, IB (2010). Asociaciones de aceptación de pares y popularidad percibida con acoso y victimización en la adolescencia temprana. Diario de Adolescencia temprana,30(4), 543–566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>
* Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrihy, R. y Kidman, T. (2014). Predictores de Intervención docente en acoso escolar indirecto y resultados de un estudio profesional. Presentación de desarrollo para profesores. Psicología Educacional,34(7), 862–875. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785385 Dodge, KA y Coie, JD (1987). Factores de procesamiento de información social en reactivos y agresión proactiva en los grupos de pares de los niños. Revista de Personalidad y Social Psicología,53(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.53.6.1146>
* Dodge, KA y Crick, NR (1990). Bases del procesamiento social de la información del comportamiento agresivo. en ninos. Boletín de Personalidad y Psicología Social, dieciséis (2), 8–22. <https://doi.org/10.1177/0146167290161002>
* Duy, B. (2014). Actitudes de los docentes hacia los diferentes tipos de acoso y victimización en Pavo.Revista de la adolescencia,74(4), 274–283. https://doi.org/10.1002/pits.21729 Edwards, A. (1951). Diseños equilibrados de cuadrado latino en la investigación psicológica.diario americano de Psicología, 64(4), 598-603. <https://doi.org/10.2307/1418200>
* Ellis, AA y Shute, R. (2007). Respuestas de los docentes al acoso en relación con la orientación moral y gravedad del acoso. Revista británica de psicología educativa,77(3), 649–663. https://doi.org/10.1348/000709906X163405 Feches,
* M., Pijpers, FIM y Verloove-Vanhorick, SP (2005). Bullying: ¿Quién hace qué? ¿cuándo y dónde? Implicación de niños, profesores y padres en conductas de acoso. Investigación sobre educación sanitaria,20(1), 81–91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
* eldman, MA, Ojanen, T., Gesten, EL, Smith-Schrandt, H., Brannick, M., Wienke-Totura, C. M., Alexander, L., Scanga, D. y Brown, K. (2014). Los efectos del acoso escolar en la escuela secundaria y victimización en la adaptación a lo largo de la escuela secundaria: modelado de crecimiento de logros, asistencia escolar y trayectorias disciplinarias. Psicología en las escuelas,51(10), 1046– 1062. https://doi.org/10.1002/pits21799
* Campo, A. (2017). Descubrir estadísticas utilizando IBM SPSS Statistics(5ª ed.). Sabio. Fischer, SM y Bilz, L. (2019). La autoeficacia de los docentes en las intervenciones contra el acoso y su probabilidad de intervención. Psicología en las escuelas,56(5), 751–764. https://doi.org/10.1002/pits.22229 Harris, S. y
* Willoughby, W. (2019). Percepciones de los docentes sobre las conductas de acoso escolar de los estudiantes.ERS Espectro, 21 (3),11-18.
* Hawkins, LD, Pepler, DJ y Craig, WM (2001). Observaciones naturalistas de pares. Intervenciones en el acoso. Desarrollo Social,10(4), 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
* Holfeld, B. (2014). Percepciones y atribuciones de los espectadores al ciberacoso. Computadoras en Comportamiento humano,38, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.012>
* Holt, MK y Keyes, MA (2004). Actitudes de los profesores ante el acoso escolar. En DL Espelage & SM Jurador (Eds.), Bullying en las escuelas estadounidenses: una perspectiva socio ecológica sobre prevención e intervención (págs. 121-139).
* Erlbaum. Huberty, CJ y Morris, JD (1989). Análisis multivariado versus análisis univariado múltiple. Boletín Psicológico, 105(2), 302–308. <https://doi.org/10.1037/10109-030>
* Hudley, C. y Graham, S. (1993). Una intervención atribucional para reducir la violencia dirigida por pares. agresión entre los niños afroamericanos. Sociedad para la investigación en desarrollo infantil, 64(1), 124-138. <https://doi.org/10.2307/1131441>
* Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, ME (2018). Puntos de vista y creencias de los docentes sobre el acoso escolar: Influencias en las estrategias de gestión del aula y el afrontamiento de los estudiantes con sus compañeros persecución. Revista de Psicología Escolar,46(4), 431–453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
* Kraemer, HC, Morgan, GA, Leech, NL, Gliner, JA, Vaske, JJ y Harmon, RJ (2019). Medidas de importancia clínica. Revista de la Academia Estadounidense de Infancia y Psiquiatría adolescente, 42 años. (12), 1524-1529.
* Lambe, LJ, Hudson, CC, Craig, WM y Pepler, DJ (2017). ¿La defensa viene con un ¿costo? Examinar los correlatos psicosociales del comportamiento de defensa entre los espectadores de Bullying en una muestra canadiense. Abuso y negligencia infantil, sesenta y cinco, 112-123. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012>
* Li, Q., Smith, PK y Cross, D. (2012).El ciberacoso en el ámbito global: investigación de perspectivas internacionales.
* Wiley-Blackwell. Merk, W., Orobio de Castro, B., Koops, W. y Matthys, W. (2005). La distinción entre Agresión reactiva y proactiva: ¿Utilidad para la teoría, el diagnóstico y el tratamiento?europeo
* Revista de psicología del desarrollo,2(2), 197–220. <https://doi.org/10.1080/17405620444000300>
* Merriam, SB y Tisdell, EJ (2016). Investigación cualitativa: una guía para el diseño e implementación (4ª ed.). Jossey-Bass. Modecki, KL, Minchin, J., Harbaugh, AG, Guerra, NG y Runions, KC (2014). Acoso Prevalencia en contextos: un metanálisis que mide el acoso cibernético y tradicional. Revista de salud adolescente,55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
* Moore, SE, Norman, RE, Suetani, S., Thomas, HJ, Sly, PD y Scott, JG (2017). Consecuencias de la victimización por bullying en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática y metanálisis. Revista mundial de psiquiatría,7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
* Morrow, A. y Downey, CA (2013). Percepciones del acoso adolescente: atribuciones de culpa y responsabilidad en casos de ciberbullying. Revista escandinava de psicología,54(6), 536–540. <https://doi.org/10.1111/sjop.12074>
* Nansel, TR, Overpeck, M., Pilla, RS, Ruan, WJ, Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Conductas de acoso entre jóvenes estadounidenses: prevalencia y asociación con factores psicosociales ajustamiento. jama,285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
* Nicolaides, S., Toda, Y. y Smith, PK (2002). Conocimientos y actitudes sobre el acoso escolar. en profesores en formación. Revista británica de psicología educativa,72(1), 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
* Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Ciberbullying: etiquetas, comportamientos y definición en tres países europeos.
* Revista australiana de orientación y asesoramiento,20, 129-142. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
* O'Connor, C. y Joffe, H. (2020). Fiabilidad Inter codificadora en la investigación cualitativa: debates y pautas prácticas. Revista internacional de métodos cualitativos,19, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
* Olweus, D. (1993).Bullying en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer.Blackwell Publicación. Piliavin, IM, Rodin, J. y Piliavin, JA (1969). Buen samaritanismo: un subsuelo ¿fenómeno? Revista de Personalidad y Psicología Social,13(4), 289–299. <https://doi.org/10.1037/h0028433>
* Porter, JR y Smith-Adcock, S. (2011). Niños que ayudan a las víctimas de acoso escolar: implicaciones para practicar. Revista internacional para el avance de la consejería,33(3), 196-205. <https://doi.org/10.1007/s10447-011-9121-9>
* Poulin, F. y Boivin, M. (2000). Agresión reactiva y proactiva: evidencia de dos factores modelo. Evaluación psicológica,12(2), 115-122. https://doi.org/10.1037/1040- 3590.12.2.115 Poulou, M. (2001). El papel de las viñetas en la investigación de las emociones y el comportamiento dificultades emocionales y de comportamiento,6(1), 50–62. <https://doi.org/10.1080/13632750100507655>
* Pouwels, JL, Lansu, TAM y Cillessen, AHN (2016). Roles de los participantes del acoso en Adolescencia: características de estatus, comportamiento social y criterios de asignación. Agresivo Comportamiento,42, 239–253. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>

**ANEXOS**

**ANEXO 1**

**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **PROBLEMA** | **OBJETIVO** | | **POBLACION Y MUESTRA** | **METODOLOGIA** |
| **PREGUNTA DE INVESTIGACION GENERAL**  ¿Cuál es el contexto de la acción de los padres sobre las percepciones, responsabilidades, mociones e intentos de intervención de los maestros?  **PREGUNTA ESPECÍFICAS**     * ¿Cuáles son los potenciales a ser crítico en el esfuerzo del docente para abordar el caso en las aulas? * ¿Cuáles son los condicionantes para erradicar el acoso o abuso en las aulas? * ¿Cuáles son los efectos en los alumnos para erradicar el acoso o abuso en las aulas? | **OBJETIVO GENERAL**  Determinar el contexto de la acción de los padres sobre las percepciones, responsabilidades, mociones e intentos de intervención de los maestros  **OBJETIVO ESPECIFICO**   * Determinar los potenciales a ser crítico en el esfuerzo del docente para abordar el caso en las aulas. * Determinar los condicionantes para erradicar el acoso o abuso en las aulas Analizar los efectos en los alumnos para erradicar el acoso o abuso en las aulas | Un total de 285 participantes comenzaron la encuesta pero 133 no completaron más que los elementos demográficos y fueron eliminados del conjunto de datos. De De los 152 participantes restantes, ocho fueron excluidos de algunos análisis cuantitativos debido a faltaban datos y 34 fueron excluidos de los análisis cualitativos debido a la falta de datos. | | La presente tesis es de tipo cuantitativo observacional, y tiene un nivel Aplicativo, Explicativo.  Un total de 285 participantes comenzaron la encuesta pero 133 no completaron más que los elementos demográficos y fueron eliminados del conjunto de datos |

**ANEXO 2**

**INTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS**

**Información demográfica**

**1. ¿Qué edad tienes?**

[menú desplegable para selección de edad 18–99]

1. **¿Qué tipo de profesor eres?**

Educación general | Educación Especial | Sustituto | Autodescripción: \_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. **¿En qué grados enseñas la mayor parte del tiempo?**

Grados de primaria (p. ej., K–5) | Grados intermedios (p. ej., 6.º a 8.º) | Grados de escuela secundaria (p. ej., 9–

### 12) | Otro – Por favor describa: \_\_\_\_\_\_\_\_

1. **¿Aproximadamente cuántas horas de capacitación contra el acoso ha recibido?**

(por ejemplo, capacitaciones internas, seminarios previos al servicio, conferencias regionales, capacitaciones asociadas con programas específicos contra el acoso como KiVa, Stop. Caminar. Talk., o el Programa de Prevención del Bullying de Olweus)

0 horas | 1–2 horas | 3–4 horas | 5–6 horas | 7–8 horas | 9 o más horas

1. **¿Tiene su escuela alguna política contra el acoso que usted conozca?**

(por ejemplo, una notificación inmediata o una llamada a casa para cualquier estudiante involucrado en acoso)

Sí – Por favor describa: \_\_\_\_\_\_\_\_ | No | No estoy seguro

1. **¿Su escuela implementa algún programa específico contra el acoso que usted conozca? (p. ej., KiVa, Stop. Walk. Talk o el Programa de prevención del acoso escolar de Olweus)**

Sí – Por favor escriba el nombre si lo sabe: \_\_\_\_\_\_\_\_ | No | No estoy seguro

**Instrucciones:**

Los profesores tienen muchas maneras de afrontar los incidentes de acoso y agresión entre compañeros en la escuela. Hasta cierto punto, lo que se hace depende de las circunstancias en las que se produce la agresión. Por supuesto, a veces es difícil generalizar, pero al responder las preguntas que siguen a cada escenario, indique lo que cree que pensaría, sentiría y haría.

**IMPORTANTE: No asuma ninguna información que no esté incluida en la descripción del escenario.**, como que un estudiante lloró o que un estudiante es hombre o mujer. Además, tenga en cuenta que **cada escenario involucra a diferentes estudiantes** (El estudiante 1 descrito en el primer escenario es **N**oel mismo Estudiante 1 descrito en el segundo escenario).

**Imagine el siguiente escenario: Estudiante 1**empuja**Estudiante 2**al suelo mientras los llamaban con nombres despectivos y les decían a los demás que no se juntaran con un “perdedor” así. Este es el tercer incidente que has visto en la última semana. **Estudiante 1**apuntar**Estudiante 2**, aparentemente sin otro motivo que aislarlos, intimidarlos o quitarles sus pertenencias. Tú también sabes que **Estudiante 1**se ha dirigido a otros estudiantes en el pasado por razones similares.

**1.** ¿Qué tan grave es esta situación? Nada grave | No muy grave | Moderadamente grave | Muy serio | Extremadamente serio

**2.** ¿Cuánta simpatía sentirías por **Estudiante 1**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**3.** ¿Cuánta simpatía sentirías por **Estudiante 2**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**4.** ¿Cuánta ira sentirías hacia **Estudiante 1**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**5.** ¿Cuánta ira sentirías hacia **Estudiante 2**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**6.**cuanto dirías **Estudiante 1**es responsable de la situación?

Nada responsable | Un poco responsable | Moderadamente responsable

Muy responsable | Completamente responsable

**7.**cuanto dirías **Estudiante 2**es responsable de la situación?

Nada responsable | Un poco responsable | Moderadamente responsable

Muy responsable | Completamente responsable

**8.** ¿Qué posibilidades hay de que usted intervenga en esta situación?

Nada probable | No muy probable | Algo probable | Muy probable | extremadamente probable

**9.** ¿Qué tan seguro estaría usted de su capacidad para manejar **Estudiante 1**?

Nada seguro | No muy confiado | Algo confiado | Muy confiado | Extremadamente Seguro

**10.**Si respondieras a esta situación, ¿qué crees que harías en este momento para abordarla?

**11.**Pensando específicamente en **Estudiante 1**, ¿qué tipo de apoyo o programación a largo plazo podrían necesitar para cambiar su patrón de comportamiento?

**12.**Pensando específicamente en **Estudiante 2**, ¿qué tipo de apoyo o programación a largo plazo podrían necesitar para cambiar su patrón de comportamiento?

**Imagine el siguiente escenario: Estudiante 1**tropieza accidentalmente **Estudiante 2**pie en educación física pero **Estudiante 1**piensa que es a propósito y empuja enojado **Estudiante 2**contra la pared y comienza a gritarles. Esta es la tercera pelea **Estudiante 1**ha comenzado la semana pasada, todos con diferentes estudiantes, y habrás notado que **Estudiante 1**A menudo reacciona de manera exagerada, enojada y agresiva.

malentendidos, accidentes y provocaciones menores (por ejemplo, un compañero sacando la lengua de manera burlona).

**1.** ¿Qué tan grave es esta situación? Nada grave | No muy grave | Moderadamente grave | Muy serio | Extremadamente serio

**2.** ¿Cuánta simpatía sentirías por **Estudiante 1**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**3.** ¿Cuánta simpatía sentirías por **Estudiante 2**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**4.** ¿Cuánta ira sentirías hacia **Estudiante 1**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**5.** ¿Cuánta ira sentirías hacia **Estudiante 2**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**6.**cuanto dirías **Estudiante 1**es responsable de la situación?

Nada responsable | Un poco responsable | Moderadamente responsable

Muy responsable | Completamente responsable

**7.**cuanto dirias**Estudiante 2**es responsable de la situación?

Nada responsable | Un poco responsable | Moderadamente responsable

Muy responsable | Completamente responsable

**8.** ¿Qué posibilidades hay de que usted intervenga en esta situación?

Nada probable | No muy probable | Algo probable | Muy probable | extremadamente probable

**9.** ¿Qué tan seguro estaría usted de su capacidad para manejar **Estudiante 1**?

Nada seguro | No muy confiado | Algo confiado | Muy confiado | Extremadamente Seguro

**10.**Si respondieras a esta situación, ¿qué crees que harías en este momento para abordarla?

**11.**Pensando específicamente en **Estudiante 1**, ¿qué tipo de apoyo o programación a largo plazo podrían necesitar para cambiar su patrón de comportamiento?

**Imagine el siguiente escenario:** Mientras vigila el patio de la escuela antes de clase, ve **Estudiante 1**empezar a burlarse y patear tierra **Estudiante 2**mochila y zapatos mientras se sientan en el suelo leyendo un libro. Esto termina cuando **Estudiante 2**salta, empuja **Estudiante 1**, y enojado les dice que "se pierdan o si no". A pesar de **Estudiante 2**No suele iniciar peleas con los demás, esta no es la primera vez que los ve defenderse de manera agresiva.

**1.** ¿Qué tan grave es esta situación? Nada grave | No muy grave | Moderadamente grave | Muy serio | Extremadamente serio

**2.** ¿Cuánta simpatía sentirías por **Estudiante 1**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**3.** ¿Cuánta simpatía sentirías por **Estudiante 2**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**4.** ¿Cuánta ira sentirías hacia **Estudiante 1**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**5.** ¿Cuánta ira sentirías hacia **Estudiante 2**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**6.**cuanto dirias**Estudiante 1**es responsable de la situación?

Nada responsable | Un poco responsable | Moderadamente responsable

Muy responsable | Completamente responsable

**7.**cuanto dirias**Estudiante 2**es responsable de la situación?

Nada responsable | Un poco responsable | Moderadamente responsable

Muy responsable | Completamente responsable

1. ¿Qué posibilidades hay de que usted intervenga en esta situación? Nada probable | No muy probable | Algo probable | Muy probable | extremadamente probable

**9.**Si respondieras a esta situación, ¿qué crees que harías en este momento para abordarla?

**10.**Pensando específicamente en**Estudiante 2**, ¿qué tipo de apoyo o programación a largo plazo podrían necesitar para cambiar su patrón de comportamiento?

**Imagine el siguiente escenario:** Mientras vigila el patio de la escuela antes de clase, ve **Estudiante 1** empezar a burlarse y patear tierra **Estudiante 2**mochila y zapatos mientras se sientan en el suelo leyendo un libro. Esto termina cuando **Estudiante 3**salta, empuja**Estudiante 1**, y enojado les dice que "se pierdan o si no". A pesar de **Estudiante 3**No suele iniciar peleas con los demás, esta no es la primera vez que los ve defender a otros estudiantes de manera agresiva.

**1.** ¿Qué tan grave es esta situación? Nada grave | No muy grave | Moderadamente grave | Muy serio | Extremadamente serio

**2.** ¿Cuánta simpatía sentirías por **Estudiante 1**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**3.** ¿Cuánta simpatía sentirías por **Estudiante 2**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**4.** ¿Cuánta simpatía sentirías por **Estudiante 3**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**5.** ¿Cuánta ira sentirías hacia **Estudiante 1**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**6.** ¿Cuánta ira sentirías hacia **Estudiante 2**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**7.** ¿Cuánta ira sentirías hacia **Estudiante 3**?

Ninguno en absoluto | Un poco | Una cantidad moderada | Mucho | Mucho

**8.**cuanto dirías **Estudiante 1**es responsable de la situación?

Nada responsable | Un poco responsable | Moderadamente responsable

Muy responsable | Completamente responsable

**9.**cuanto dirías **Estudiante 2**es responsable de la situación?

Nada responsable | Un poco responsable | Moderadamente responsable

Muy responsable | Completamente responsable

**10.**cuanto dirías **Estudiante 3**es responsable de la situación?

Nada responsable | Un poco responsable | Moderadamente responsable

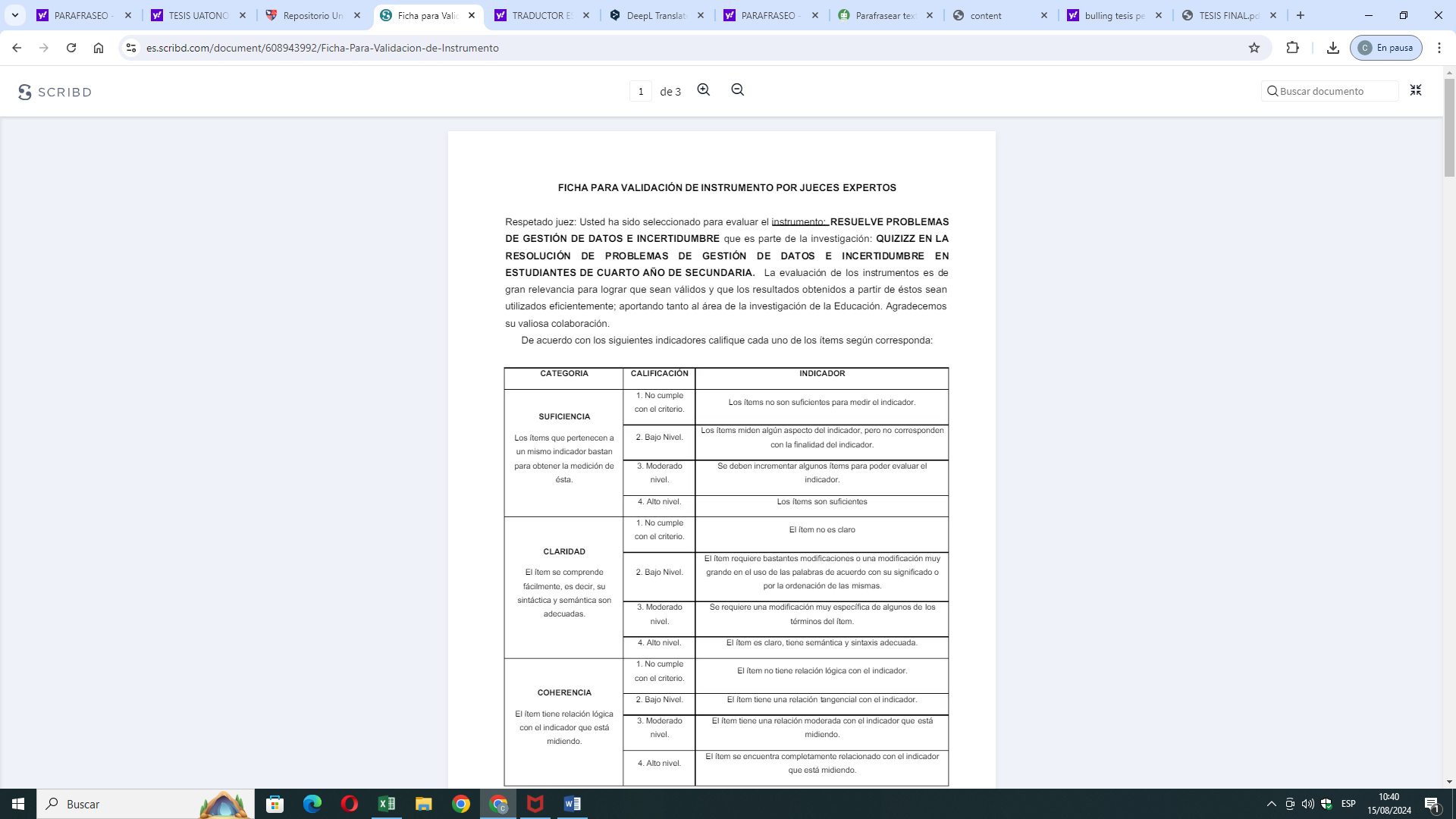
Muy responsable | Completamente responsable

**11.** ¿Qué posibilidades hay de que usted intervenga en esta situación? Nada probable | No muy probable | Algo probable | Muy probable | extremadamente probable

**12.**Si respondieras a esta situación, ¿qué crees que harías en este momento para abordarla?

**13.**Pensando específicamente en **Estudiante 3**, ¿qué tipo de apoyo o programación a largo plazo podrían necesitar para cambiar su patrón de comportamiento?

**ANEXO 3**

**FICHA DE VALIDACION DE ISNTRUMENTO**

Variable

METRO

Dakota

del

Sur

Mínimo

máximo

Rango

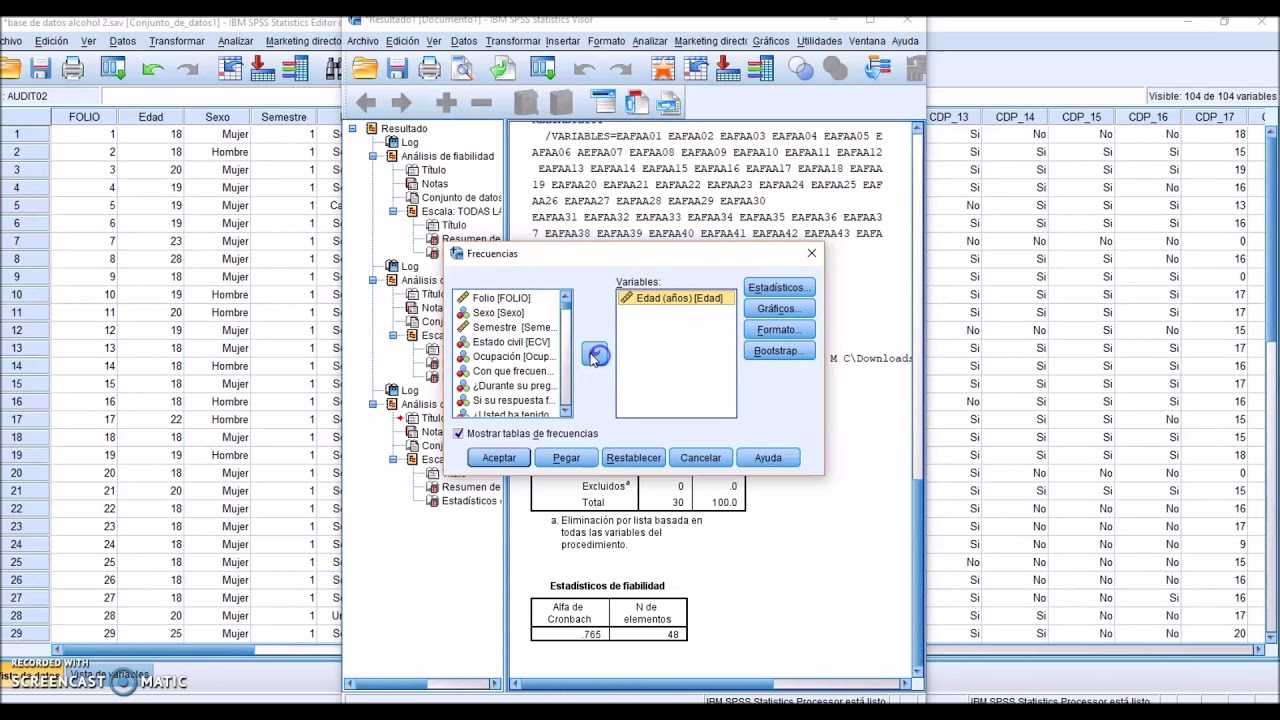
Seriedad percibida

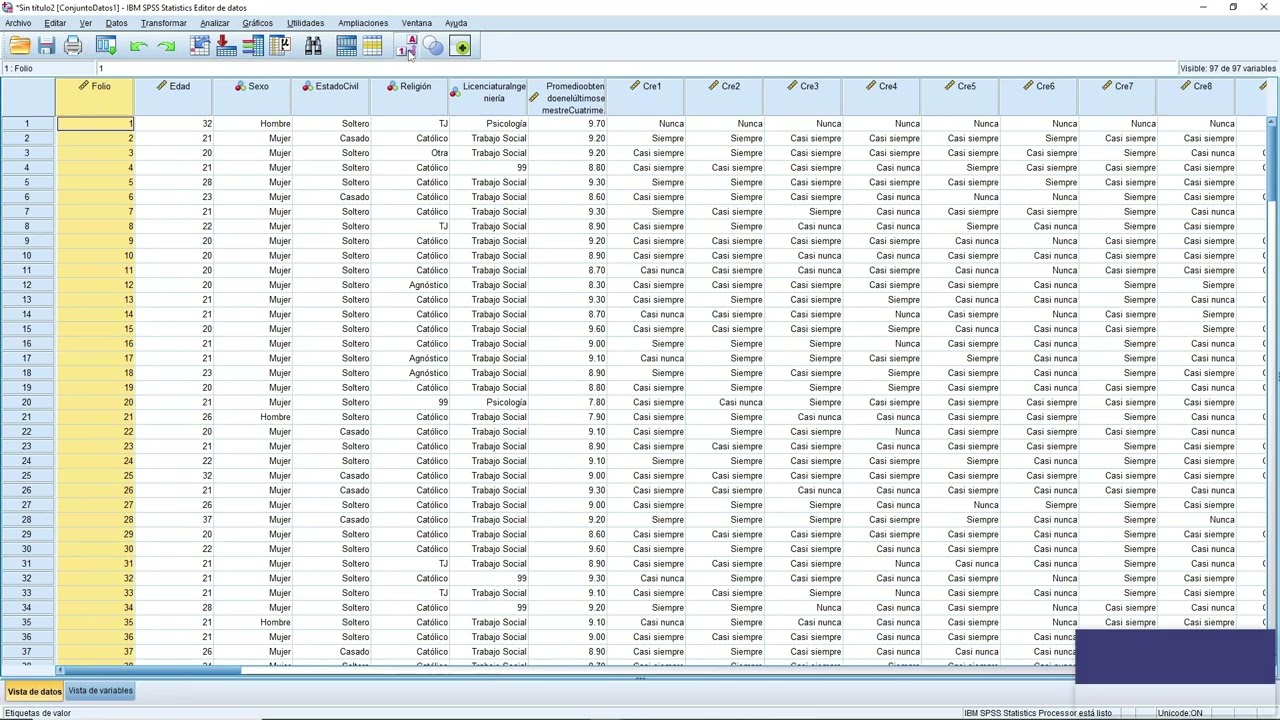
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Viñeta sólo proactiva Viñeta sólo reactiva  Viñeta de agresión mixta  Viñeta de defensa reactiva Intenciones de intervenir  Viñeta sólo proactiva  Viñeta sólo reactiva  Viñeta de agresión mixta  Viñeta de defensa reactiva  Simpatía  Agresor proactivo con víctima neutral  Agresor proactivo con víctima reactiva  Agresor proactivo con defensor reactivo  Agresor reactivo con víctima neutral  Defensor reactivo con agresor proactivo  Víctima reactiva con agresor proactivo  Víctima neutral con agresor proactivo Víctima neutral con agresor reactivo Víctima neutral con defensor reactivo | 4.50  3.79  3.43 3.39  4.79  4.56  4.42 4.47  1,84  1.74  1,75  2.54  2.52  3.20  4.34  3.65  3.84 | . 614  . 644  . 654  . 720  . 523  . 650  . 708  . 740  . 887  . 855  . 790  . 897  . 984  1.013  . 763  . 984  1.008 | 3–5  3–5  2–5  2–5  2–5  1–5  2–5  2–5  1–5  1–5  1–4  1–5  1–5  1–5  2–5  1–5  1–5 | 2  2  3  3  3  4  3  3  4  4  3  4  4  4  3  4  4 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Agresor proactivo con víctima neutral  Agresor proactivo con víctima reactiva  Agresor proactivo con defensor reactivo  Agresor reactivo con víctima neutral  Defensor reactivo con agresor proactivo  Víctima reactiva con agresor proactivo  Víctima neutral con agresor proactivo Víctima neutral con agresor reactivo Víctima neutral con responsabilidad del defensor reactivo  Agresor proactivo con víctima neutral  Agresor proactivo con víctima reactiva  Agresor proactivo con defensor reactivo  Agresor reactivo con víctima neutral  Defensor reactivo con agresor proactivo  Víctima reactiva con agresor proactivo  Víctima neutral con agresor proactivo Víctima neutral con agresor reactivo Víctima neutral con defensor reactivo | 3.10  2.48  2.48  2.10  1,78  1,62  1.10  1.20 1.16  4.33  3.95  3.85  3.73  2.40  2.21  1.22  1,59  1.28 | 1.167  1.057  1.007  . 896  . 761  . 713  . 360  . 531  . 558  . 761  . 787  . 809  . 791  . 869  . 941  . 530  . 734  . 752 | 1–5  1–5  1–5  1–4  1–4  1–4  1–3  1–4  1–5  1–5  1–5  1–5  1–5  1–5  1–5  1–3  1–4  1–5 | 4  4  4  3  3  3  2  3  4  4  4  4  4  4  4  2  3  4 |

Enojo

**BASE DE DATOS**

****

****

**ANEXO 4**