

**PERFIL SOCIO FAMILIAR Y COGNICIÓN SOCIAL DE UN GRUPO DE
ACTORES DE ACOSO ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL
DEPARTAMENTO DEL QUINDÍO – COLOMBIA**

PUBLICACIÓN ANTICIPADA

El Comité Editorial de la revista Ustasalud aprueba la publicación anticipada del presente manuscrito dado que ha culminado el proceso editorial de forma satisfactoria. No obstante, advierte a los lectores que esta versión en PDF es provisional y puede ser modificada al realizar la Corrección de Estilo y la diagramación del documento.

DOI: <https://doi.org/10.15332/us.v22i1.2858>

Publicación en línea: mayo 13 de 2023.

Perfil socio familiar y cognición social de un grupo de actores de acoso escolar en una institución educativa del departamento del Quindío - Colombia

Socio-family profile and social cognition in a group of schoolar bullying actors in an educational institution from Quindio- Colombia department.

¹ Juan Gonzales Portillo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5826-2711>

² Joan Sebastián Arbeláez Caro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9935-5781>

³ Stephania Gutiérrez Camacho. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5887-0728>

⁴ Sandra Lorena Ortega Cubillos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4382-4635>

¹ Psicólogo. Especialista en educación, Magister en educación: desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura. Medellín, lugar de desarrollo Armenia-Colombia.

² Psicólogo. Magister en Neurociencia Social, Universidad de San Buenaventura. Medellín, Medellín, lugar de desarrollo Armenia-Colombia.

³ Psicóloga. Universidad de San Buenaventura. Medellín, Medellín, lugar de desarrollo Armenia-Colombia.

⁴ Psicóloga. Universidad de San Buenaventura. Medellín, Medellín, lugar de desarrollo Armenia-Colombia.

Autor de correspondencia: Juan Gonzales Portillo

Correo electrónico: juan.gonzales@usbmed.edu.co

Citación: Gonzales J, Arbeláez JS, Gutiérrez S, Ortega SL. *Perfil socio familiar y cognición social de un grupo de actores de acoso escolar en una institución educativa del departamento del Quindío - Colombia. Ustasalud 2023; 22 (1): xx-xx.*

Recibido: septiembre 27 de 2022. **Aceptado:** mayo 13 de 2023.

Resumen

Objetivo: Comparar los perfiles de dinámica familiar y de cognición social en los diferentes niveles de riesgo (víctimas y acosadores) acoso escolar en adolescentes del departamento del Quindío.

Materiales y Métodos: La investigación siguió un diseño cuantitativo con un enfoque descriptivo de alcance comparativo. Se contó con la participación de 50 adolescentes de una institución educativa de la ciudad de Armenia, Quindío.

Resultados: Los principales hallazgos de este estudio fueron en primer lugar que no hay diferencias en dinámica familiar o teoría de la mente entre las víctimas ($F(1) = 0,51$; $p = 0.60$), además existen diferencias en la teoría de la mente de los intimidadores ($F(1) = 5.16$; $p = 0.00$).

Conclusiones: Tanto la dinámica familiar como la teoría de la mente tiene relación con en el riesgo de ser víctima o intimidador de acoso escolar.

Palabras claves: acoso escolar, dinámica familiar, adaptabilidad, cohesión, teoría de la mente.

Abstract

Objective: To compare the profiles of family dynamics and social cognition at different levels of risk (victims and bullies) bullying in adolescents in the department of Quindío.

Materials and methods: The research followed a quantitative design with a descriptive approach of comparative scope. There was the participation of 50 adolescents from an educational institution in the city of Armenia, Quindío.

Results: The main findings of this study were, firstly, that there are no differences in family dynamics or theory of mind among the victims ($F(1) = 0.51$; $p = 0.60$), in addition, there are differences in the theory of mind of bullies ($F(1) = 5.16$; $p = 0.00$).

Conclusions: Both family dynamics and theory of mind are related to the risk of being a victim or bully of bullying.

Key words: bullying, family dynamics, adaptability, cohesion, theory of mind.

INTRODUCCIÓN

En este estudio se busca principalmente caracterizar, perfilar e identificar las influencias que tienen las variables de comunicación familiar y cognición social y en los adolescentes escolarizados, que puedan conllevar a que los estudiantes tengan más incidencias de verse involucrados en situaciones de agresiones o intimidaciones que conlleven al acoso escolar.

El acoso escolar es un fenómeno que puede tener afectaciones dañinas a nivel psicológico en los diferentes actores que participan en esta dinámica, incluso tiene un impacto sobre las familias de los jóvenes y la comunidad escolar en general [1]. Tal como indican otros estudios, el acoso escolar puede causar efectos negativos a corto, mediano y largo plazo en el desarrollo emocional y social de los niños y adolescentes [2]. Por lo tanto, es una temática que desde la psicología se debe abordar con el fin de generar conocimiento, para así mismo poder crear alternativas de intervención para minimizar las consecuencias que el acoso escolar está provocando [3].

Una de las primeras definiciones de acoso escolar es dada por Olweus en 1973, quien lo contextualiza como un tipo de violencia que se da entre pares y que es frecuente en contextos escolares. El autor plantea que hay una amplia prevalencia de ambientes negativos en las escuelas caracterizados por patrones de intimidación social hacia personas específicas de un grupo social [4].

El acoso escolar, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se clasifica como una problemática de salud pública, ya que está clasificado como un tipo de violencia dentro de la categoría interpersonal que ocurre cuando hay participación de la familia, la pareja o algún grupo social. Desde esta perspectiva se

caracteriza por la existencia de una relación conflictiva entre una o más personas involucradas. Es una dinámica de maltrato sistemática que ocurre entre iguales de manera persistente, la cual se puede presentar de manera verbal, no verbal o incluso se puede manifestar en maltrato físico [5].

Los contextos escolares son donde se produce el mayor número de intimidaciones es en los espacios sin carga educativa y en ausencia del docente encargado [6]. Los adolescentes víctimas de intimidación, en su mayoría, evitan expresar su situación problemática, debido a que perciben que al dar a conocer lo sucedido los van a visualizar como débiles o pueden temer que sus agresores les hagan un daño mayor. [6].

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021) adelantó un estudio conocido como “Encuesta Mundial de Salud a Escolares”, en 144 países, además recopila información del programa internacional para la Evaluación de Estudiantes [PISA] en ambos, se conoció que al menos 1 de cada 3 estudiantes han sufrido de acoso escolar. Específicamente, el informe de la UNESCO (2021), refiere que, en Colombia, la prevalencia del acoso escolar en cualquiera de sus formas, como son física, psicológica y sexual, es del 22.1%, siendo el más alto de la región [7]. En atención a esto, la Fundación Bullying Sin Fronteras [8], publicó otras cifras aún más alarmantes, refieren que, en Colombia, para el 2021, se produjeron un total de 8,981 casos.

La dinámica de la familia en esta problemática es relevante, ya que esta es un eje central en el desarrollo de los seres humanos, porque es en esta donde se desarrollan diferentes aspectos. La socialización es un elemento inserto en la dinámica familiar, las pautas que se den dentro del hogar sobre la forma de relacionarse del individuo, van a ser determinantes en la forma que los jóvenes construyan sus propias escalas de valores y estilos de relación con los demás, por consiguiente, la familia se puede identificar como uno de los factores que influye en

el comportamiento que tienen los adolescentes en su ámbito escolar. Por otro lado, los jóvenes asumen que los comportamientos observados en su familia son adecuados y fácilmente los imitan en otros ámbitos, así mismo, se encuentra que la ausencia de relaciones afectivas por parte de los padres, actitudes negativas, poco tiempo para atender las necesidades del individuo y dificultad para poner límites, pueden causar que los jóvenes desarrollen conductas agresivas o poco adaptativas con su grupo de pares, estando predispuesto a situaciones de acoso escolar [11].

Las familias que tienden a enseñarle a sus hijos a involucrarse en situaciones de acoso suelen coincidir en dinámicas donde prevalece la supervisión parental inadecuada y una forma inflexible de promover la disciplina, donde el padre o la madre toman un rol autoritario e incomprensivo. Por otro lado, las relaciones familiares afectivas y comprensivas actúan con un factor protector ante la problemática del acoso escolar, en cambio unas relaciones distantes y sin muestras de cariño, causan que los jóvenes sean más propensos a implicarse en casos de intimidación. En el caso de los jóvenes agresores suelen ser carentes de afecto o pertenecer a familias demasiado permisivas, ante esto se puede inferir que un buen clima familiar ayuda a prevenir que jóvenes se vean implicado en situaciones de violencia, por lo tanto, un clima familiar conflictivo, con problemas de comunicación, en este caso se podría convertir en un factor de riesgo [12].

En el estudio realizado por Cava, en el 2011 sobre el análisis de las diferencias respecto al ajuste psicológico en víctimas de acoso escolar en función de la calidad de sus interacciones sociales, la autora resalta la importancia que tiene el entorno social sobre el ajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar. En esta investigación se muestra que los adolescentes víctimas de acoso escolar que tienen una mejor comunicación con sus padres, perciben mejores expectativas respecto a la ayuda que pueden recibir por parte de sus profesores y compañeros, se indica así una mejor adaptación en su grupo de pares, demostrando una mejor capacidad respecto a su ajuste psicológico que las víctimas de acoso que no

cuentan con estos recursos a nivel social, que incluye el apoyo de su familia, sus docentes y compañeros [13].

En otros casos los padres recurren al uso del castigo físico con víctimas y agresores, dichas formas de corrección basadas en el maltrato y en la aplicación de correcciones severas mediadas por la violencia, parecen ser uno de los elementos que predisponen a la intimidación entre pares [14]. Por el contrario, la crianza responsable, es decir que se preocupa en atender las necesidades del joven donde predomina la indulgencia como rol parental común y esto se relaciona con la posibilidad de aparición de maltrato [15].

Se han identificado otro factor que tienen influencia de manera significativa en la dinámica del acoso escolar, es la función cerebral ligada al comportamiento que es la cognición social en adolescentes agresores, víctimas y espectadores, que es reconocida como la habilidad para percibir las emociones en los demás, inferir lo que están pensando y la forma de identificar las normas que rigen las interacciones sociales, que se va desarrollando a lo largo de la niñez y la adolescencia y tiene una relación directa con la forma en que se dan las interacciones sociales entre iguales, se resalta que la adolescencia es un periodo crítico en el desarrollo del comportamiento social. Además, hay estudios que refieren una alteración en la cognición social del sujeto puede verse relacionada a comportamientos antisociales e impulsivo [10].

La cognición social es un espectro de procesos que tienen por objeto la adaptación social del sujeto, uno de los procesos de mayor relevancia y estudio dentro de la cognición social y que es sensible de medir ha sido la teoría de la mente, con ella se expresa la capacidad de entender o comprender las intenciones de otras personas [16]. Disminución en la capacidad de respuestas a tareas de teoría de la mente se puede asociar a la aparición de patrones de comportamiento antisocial como el acoso escolar.

Con estos perfiles que parten de un estudio netamente descriptivo, se pretende ampliar el conocimiento sobre la variable de estudio, para que quienes promueven prácticas de intervención con el fin de prevenir la problemática descrita, tengan mejor información, actualizada y del propio contexto. Específicamente se espera perfilar los adolescentes según si son o no posibles víctimas o intimidadores y con ello identificar los patrones de dinámica familiar y cognición social (teoría de la mente).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación siguió un diseño cuantitativo con un enfoque descriptivo de alcance comparativo. La muestra se escogió de un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Se presentan los resultados preliminares de un total de 50 estudiantes adolescentes de una institución educativa del departamento del Quindío

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron seleccionados después de una revisión teórica detallada, ya que se adaptan a las necesidades de la investigación, los cuales son: ficha de caracterización sociodemográfica, escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES III: adaptada, Validada en Colombia [17], obtuvo criterios de fiabilidad α : 87 al .64 en las dimensiones de cohesión y flexibilidad familiar respectivamente. Es una escala tipo Likert de 40 reactivos.

Se aplicó también el Cambridge Mindreading test que es un instrumento utilizado en la evaluación de la cognición social y Teoría de la Mente (ToM), Es un total de 20 videos cortos con 4 opciones de respuesta, en el que se le pregunta al participante por cuál emoción identifica allí. Ha sido validado en Colombia por [18]. Se califica según la opción correcta y se cuentan con datos normativos para comparar según la investigación citada y se puede descargar de manera libre desde la página de los autores: <https://www.autismresearchcentre.com/tests/Cambridge-mindreading-cam-face-voice-battery/>.

Se aplicó además el Cuestionario de intimidación escolar CIE-A (Cuevas, 2008) este instrumento consta de 172 preguntas dirigido a estudiantes entre los 8 y los 18 años, El CIE-A está conformado por tres partes: la primera, contiene 64 preguntas sobre la situación de victimización por intimidación (física, verbal, social y de coacción); la segunda, se compone de sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y también efectos sobre autoestima y, la tercera, la conforman 64 preguntas sobre intimidación por parte de quienes responden a las situaciones de intimidación. Las opciones de respuesta son de frecuencia: nunca, pocas veces y muchas veces. Validado en Colombia [19] obtuvo un α : .70.

En coherencia con el objetivo general de la presente investigación, según el cual se plantea describir y comparar los perfiles de dinámica familiar y de cognición social según el riesgo de ser intimidador o víctima de acoso escolar, se optó por un muestreo intencional. La muestra responde al alcance descriptivo y comparativo de la investigación. Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: ser adolescentes escolarizados en el ciclo bachiller o media técnica, asentir el consentimiento informado tanto el adolescente como su padre o tutor responsable. Se excluyeron los adolescentes que no firmaran el consentimiento informado, que se encontraran bajo el efecto de alguna sustancia psicoactiva, o que no terminaran el formulario o lo dejaran incompleto.

Procedimiento estadístico

Los datos se analizaron el software estadístico JASP (versión 0.14.0.1). Se examinaron según los parámetros de la estadística descriptiva según corresponde para las variables de naturaleza cuantitativa o cualitativa. Para proceder con los análisis multivariantes se realizó un test de normalidad con un 95% de confianza, dado que existen más de 30 datos se eligió el test de Kolmogórov-Smirnov. Los datos se comportan de forma normal, por tanto, para las comparaciones se usó el test de ANOVA por ser más de 3 grupos en los que se quería corroborar la diferencia de medias y, para el caso de la correlación se usó el test de R de Pearson.

Consideraciones éticas

Respecto a las consideraciones éticas de este estudio, fueron aprobadas por el comité de bioética de la Universidad San Buenaventura Medellín, la cual nos brindó los lineamientos para la construcción del consentimiento informado, que se socializó con los padres, los estudiantes y los directivos de la institución educativa, en este mismo sentido se dieron a conocer los objetivos de la investigación y consideraciones generales para la aplicación de las pruebas.

RESULTADOS

En total, la muestra estuvo compuesta por $n = 50$ adolescentes, entre 12 y 17 años, el promedio de edad fue de 15.18 años ($SD = 1.30$). Según la ficha de caracterización, se consultaron también por otros elementos sociodemográficos básicos, en la tabla 1, se sintetizan los resultados de estos mediante sus frecuencias (Tabla 1).

El primer grupo de resultados fueron la identificación en la muestra de los perfiles de riesgo de ser víctima o intimidador, en la tabla 2, se sintetizan las frecuencias de los perfiles.

Dando respuesta al objetivo, se identificaron los principales estadígrafos de las variables de estudio en comparación con los niveles de riesgo de ser víctima o intimidador de acoso escolar. Para lograr la comparación se usó un análisis ANOVA, tal como se indican en la tabla 3 y 4.

En el único caso que se encontró una diferencia significativa fue en la cognición social (teoría de la mente) de los perfiles de intimidación, siendo tanto el tamaño de efecto como potencia estadística altas. Se analizaron además correlaciones entre las variables de estudio, de lo que resultó la siguiente información, sintetizada en la tabla 5.

Se encontró una correlación positiva entre adaptabilidad y cohesión, pero una correlación inversamente proporcional entre el nivel de intimidación y el de teoría de la mente lo que significa que, a mayor puntuación de teoría de la mente menor nivel de intimidación, aunque se debe anotar que la correlación es baja.

DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue identificar las características en las regularidades del perfil de dinámica familiar y de cognición social en un grupo de actores de acoso escolar en una institución educativa del departamento del Quindío.

Los principales hallazgos de esta investigación son que no hay diferencias en la dinámica familiar, o teoría de la mente entre las víctimas, además existen diferencias en la teoría de la mente de los intimidadores y las víctimas. Otros hallazgos relevantes son que la adaptabilidad y la cohesión familiar se correlacionan y que la teoría de la mente y la intimidación se correlacionan de manera inversamente proporcional.

Los resultados indican que en los perfiles de víctimas, todas las dimensiones de dinámica familiar y cognición social (Teoría de la mente) se comportan de la misma manera, es decir, no existen diferencias significativas, indicando que la dinámica familiar y la cognición social es constante en quienes son víctima [20].

A continuación, se realizará una contextualización de los factores implicados en el primer hallazgo a la luz de diferentes antecedentes teóricos. La dinámica familiar es un factor de la manera en que interactúan y se vinculan los integrantes, de la que se espera el sujeto pueda percibir apoyo tanto real como esperado. En relación con las víctimas de acoso escolar en diferentes investigaciones se podría observar que, la falencia que se pueda tener a nivel

interno en cada familia puede predisponer que la persona tenga mayor o menor incidencia de ser víctima de acoso escolar [21, 22].

Por otro lado, la cognición social es un proceso muy amplio que, a su vez, está configurado por otra serie de procesos, uno de ellos es la teoría de la mente que hace referencia a la capacidad que tiene un individuo de reconocer creencia, deseos y sentimientos que tenga la otra persona y así poder realizar una interpretación de lo que la otra persona puede estar sintiendo y relacionarlo, con lo que el mismo puede sentir o llegar a sentir [23]. La victimización en el contexto del acoso escolar no se relaciona con las respuestas a tarea de teoría de la mente, ya que el sujeto conserva dicha capacidad de cognición social, en cambio, tal como se encontró, quien si tiene fallo son los actores diametralmente opuestos a las víctimas: los intimidadores.

Algunos autores como el caso de Muetzel et al. [24] plantean que, dada la evidencia neurocognitiva, la respuesta adaptativa de la cognición social y específicamente de la teoría de la mente, establece como prioridad la creación de respuestas personales en función y/o atención de la comprensión del otro.

En contraste con lo anterior, sí se encontraron diferencias en la teoría de la mente de los victimarios, esto en consecuencia de que los actores del acoso escolar poseen fallas en el reconocimiento de las emociones y actuaciones que posee la otra persona, actuando de manera agresiva, ya sea de manera física o psicológica, no vislumbran las consecuencias de su comportamiento violento en la vida del individuo que está siendo víctima del acoso [16]. Igualmente, el victimario en el ámbito escolar ocasionalmente busca intimidar a otra persona en función de la incapacidad de reconocer sus emociones individuales y las del otro. Otros estudios han ahondado además sobre la incapacidad de sentir culpa por parte de los intimidadores [17].

Como consecuencia a lo anteriormente mencionado, se estaría evidenciando que la teoría de la mente en los victimarios, sí posee una diferencia

frente a otros actores que intervienen en el acoso escolar, así mismo esto podría estar influido por otros factores como la dinámica social, familiar y escolar.

Otro hallazgo relevante de este estudio es que se observa que la adaptabilidad y la cohesión se correlacionan de manera positiva, esto debido a que entre más adaptabilidad tenga el estudiante, posiblemente tenga mayor cohesión familiar. En este sentido hay posibilidades que los adolescentes que no cuentan con una adecuada adaptabilidad familiar pueden desarrollar tendencias a vulnerar a los demás, causando riesgo de ejercer acoso escolar [18, 19]. Por otro lado, respecto a la cohesión se evidencia que si existe una alta cohesión familiar, esta puede convertirse en un factor protector y preventivo, para posibles víctimas o victimarios de acoso escolar. Por el contrario, en otras investigaciones revisadas se ha observado, que los adolescentes con dinámicas familiares donde predomina el poco apoyo parental, carencia de vínculos afectivos sanos, puede existir mayor predisposición a convertirse en actores del bullying [20,25, 26].

Por un lado, la adaptabilidad social es la capacidad del grupo familiar permite flexibilizar procesos como el liderazgo, la facilidad para desarrollar roles, respeto por la norma y por las figuras de autoridad, potencializando en los jóvenes el ser asertivos y el control sobre sus acciones [27, 28]. Y la cohesión es entendida como la suficiencia que tiene la familia para vincularse entre sí, creando una unión que fortalece los vínculos afectivos sanos, respeto por los límites e intereses de otros, alejando a los adolescentes de la noción de violencia [29]. La percepción que tienen los adolescentes sobre la cohesión en su familia se vuelve relevante sobre su forma de comportarse en los distintos grupos sociales, por lo tanto, si perciben un ambiente familiar donde los vínculos son sanos, van a tener menos incidencia en conductas violentas [30].

La teoría de la mente y la intimidación se correlacionan de manera inversamente proporcional, lo cual se interpreta según los resultados de la presente investigación; si hay menos teoría de la mente, hay más posibilidades

de que suban los niveles de intimidación en adolescentes, esto es avalado por otras investigaciones, donde relacionan los bajos niveles de teoría de la mente con la agresividad en los adolescentes [31]. En el caso de las víctimas por su baja capacidad de identificar señales tácitas tendrán mayor predisposición a ser vulnerados por sus pares [32].

En la investigación realizada por Rivera [10], se contradice en cierta medida este hallazgo, esto debido a que evidenciaron que los agresores en el acoso escolar tienen en buena medida teoría de la mente y reconocimiento emocional. Esto es justificado por el supuesto de que si un adolescente pretende ejercer intimidación sobre el otro debe hacer un análisis sobre como efectuar la acción, con el fin de afectar de manera más significativa a su víctima y al mismo tiempo encontrar el lugar y el momento adecuado para efectuar la acción y evitar ser descubiertos.

Se asocian otros conceptos respecto a la teoría de la mente que validan este hallazgo, como lo encontrado en la investigación de Pedditz y colaboradores, donde se aborda el mentalizar como una función reflexiva de la teoría de la mente. Entre sus principales hallazgos se observó que hay una deficiencia en agresores y víctimas de acosos escolar, respecto a la manera en que exteriorizan e interpretan emociones como la ira, causando reacciones poco funcionales, en donde el victimario tiende asumir conductas agresivas y las víctimas a reprimirla [33 - 37].

En conclusión, se encontró que los intimidadores poseen menor capacidad en respuestas de teoría de la mente y que la dirección correlacional entre teoría de la mente e intimidación es inversamente proporcional lo que indica que a mayor capacidad de teoría de la mente podría ser menor la propensión a la intimidación.

Sin embargo, dentro de las limitaciones del estudio, está el hecho de ser una muestra muy limitada, se recomienda para posteriores estudios ampliarla y hacer uso de herramientas con mayor validez ecológica que permita describir a detalle la variable de cognición social. Así mismo el impacto que pretende tener la investigación es principalmente social, basados en los resultados obtenidos se pueden formalizar y construir mejores modelos de intervención para la prevención del acoso escolar. Particularmente, si la cognición social juega un papel significativo, un modelo de intervención o de prevención puede tomar estos hallazgos y orientarse desde la evidencia.

REFERENCIAS

1. Cañas, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado Umh*, 3(1), 7. URL disponible en: <https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/635/986>
2. Enríquez, M., & Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1). URL disponible en: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/983/767>
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/983/767>
3. López, L., & Ovejero, M. (2018). Perception of the consequences of bullying beyond the classroom: A quasi-quantitative approach. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(2), 1–13. URL disponible en: <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/133113>
4. Pedreira, A., Cuesta, B., & Bonet de luna, C. (2015). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661–670. URL disponible en: https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v13n52/15_colaboraciones.pdf
5. Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud (Biblioteca de la OPS). URL disponible en: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>

6. Paredes, P., Toapanta, I., & Bravo, A. (2018). Bullying entre adolescentes, una problemática creciente. *Revista Científica Digital INSPILIP*, 2(2). URL disponible en: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/03/981805/bullying_entre_adolescentes_una-realidad_ignorada_.pdf
7. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. [UNESCO]. (2021). Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. URL disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
8. Bullying sin fronteras. (2022). Estadísticas de Bullying en Colombia 2020/2021. URL disponible en: <https://Bullyingsinfronteras.Blogspot.Com/2018/11/Estadisticas-de-Bullying-En-Colombia.Html>.
9. Contreras, A. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100–114. URL disponible en: <https://revistalogos.policia.edu.co:8443/index.php/rlct/article/view/195/206>
10. Rivera, R. (2019). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes agresores, víctimas y espectadores en contexto de bullying. *Journal of Psychological Research & Humanities*, 8(1). URL disponible en: <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/120/118>
11. Moratto, N., Berbesí, D., Cárdenas, N., Restrepo, J., & Londoño, L. (2015). La familia como factor predictor de la intimidación escolar en Antioquia (Colombia). *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 8(2), 97–102. URL disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1699-695X2015000200002
12. Ovejero, A. (2014). Factores psicosociales y acoso escolar en el ámbito familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 351–353. URL disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788039.pdf>
13. Cava, M. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183–192. URL

disponible

en:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055911700448>

14. Georgiou, S., Stravrinides, P., & Fousiani, K. (2013). Authoritarian Parenting, Power Distance, and Bullying Propensity. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(3), 199–206. URL disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21683603.2013.806234>

15. Avila, J., Alvarez, E., Rambal, L., & Vargas, L. (2021). Importancia de los estilos de socialización parental en los roles del acoso entre pares. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 203–215. URL disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/180/18065114013/html/>

16. Zegarra-Valdivia, J., & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de neuropsiquiatría*, 80(3), 189-199. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n3/a06v80n3.pdf>

17. Jiménez, L., Lorence, B., Hidalgo, V., & Menéndez, S. (2017). Análisis factorial de las escalas FACES (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales) con familias en situación de riesgo psicosocial. *Universitas Psychologica* 16(2), 1-12. URL disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.afef>

18. Moratto, N., Cárdenas, N. & Berbesí, D. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70-78. URL disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539471006.pdf>

19. Barceló-Martínez, E., Fonseca-Consuegra, L., Aguirre-Acevedo, D., Gelves-Ospina, M., Román, N., & Benítez-Agudelo, J. (2018). Datos normativos del Cambridge Mindreading test en español en adultos jóvenes de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Archivos de neurociencia*, 23(1), 6-15. URL disponible en: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/1722/Datos%20normativos%20del%20Cambridge%20Mindreading%20test%20en%20espa%20ol%20en%20adultos%20j%20venes%20de%20la%20ciudad%20de%20Barranquilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

20. Machimbarrena, J., Gonzales, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática.

- Pensamiento Psicológico, 17(2), 37–56. URL disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v17n2/1657-8961-pepsi-17-02-00037.pdf>
21. Cardozo, G., & Dubini, P. (2020). Clima escolar y familiar: su relación con la conducta de bullying en adolescentes. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicologica*, 5, 1–13. URL disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31290/31934>
22. Vázquez Miraz, P., Gutiérrez, K., Fernández, J., Ramírez, P., Espinosa, P., & Domínguez, E. (2020). Análisis de la relación entre la conducta de bullying y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes escolarizados. *Complutense de Educación*, 477–486. URL disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/70652/4564456558079>
23. Uribe Ortiz, D. S., Gómez Botero, M., & Arango Tobón, O. E. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1, 28–37. URL disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856289002.pdf>
24. Muetzel, R. L., Mulder, R. H., Lamballais, S., Cortes Hidalgo, A. P., Jansen, P., Güroğlu, B., Vernooiji, M. W., Hillegers, M., White, T., El Marroun, H., & Tiemeier, H. (2019). Frequent Bullying Involvement and Brain Morphology in Children. *Frontiers in psychiatry*, 10, 696. URL disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00696>
25. Estévez, E, J. T. I. y S. L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal Educational Psychology*, 488–496. URL disponible en: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000292>
26. Cano Echeverri, M. M., & Vargas González, J. E. (2019). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*. URL disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rmri/v24n1/v24n1a11.pdf>
27. Galarza, N., Palacios, N., Cáceres, M., Guzmán, O., & Juárez, M. (2020). Asociación del acoso escolar (bullying) con el grado de satisfacción familiar en pacientes adolescentes que acuden a la consulta de psiquiatría. *Revista Electrónica*

de PortalesMedicos.Com, 15(14), 708. URL disponible en: <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/asociacion-del-acoso-escolar-bullying-con-el-grado-de-satisfaccion-familiar-en-pacientes-adolescentes-que-acuden-a-la-consulta-de-psiquiatria/>

28. Olivera-Carhuaz, E., & Yupanqui-Lorenzo, D. (2020). School violence and family functionality in adolescents at risk of dropping out of school. *Revista Científica de La UCSA*, 7(3), 3–13. URL disponible en: <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2020.007.03.003>

29. Llano, E. (2019). Calidad de interacción familiar y violencia escolar en adolescentes del distrito de Trujillo. *Revista De Investigación De Estudiantes De Psicología “JANG,”* 8(1). URL disponible en: <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1912/1688>

30. Reyes, V., Merino, T., Villavicencio, L., Mendoza, C., & Sequera, A. (2019). Clima Social Familiar e Agressividade no Ensino Básico: um estudo de caso em Guayaquil - Ecuador. *Research, Society and Development*, 8(11). URL disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662202024/html/>

31. Urbano, A., Álvarez, L., & Iglesias, M. (2018). Adaptabilidad y cohesión familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 47(2), 237–244.

32. Villavicencio, C., & López, S. (2019). Funcionamiento familiar y estrategias de afrontamiento de madres y padres de preescolares con discapacidad intelectual. *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 140–153. URL disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661248014/>

33. Villareal, D., & Paz, A. (2017). Cohesión, adaptabilidad y composición familiar en adolescentes del Callao, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 21–64. URL disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v5n2/a02v5n2.pdf>

34. Cieza, L., & Fernandez, A. (2018). Funcionamiento familiar y violencia escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2017. *Psicología: Avances de La Disciplina*, 10(2). URL disponible en: <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/823/695>

35. Bonilla, J., Bonilla, G., Gutierrez, D., Gomez, D., & Gonzales, A. (2019). Desempeño de la cognición social en niños y niñas inmersos en la dinámica del acoso escolar en la ciudad de Neiva, Colombia. *Psychología: Avances de La Disciplina*, 13(2), 13–24. URL disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862019000200013
36. Wahyuningsiha, H., & Novitasarib, R. (2016). Theory of mind and victimization: A preliminary study on Indonesian junior high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 759–763. URL disponible en: https://www.researchgate.net/publication/293804554_Theory_of_Mind_and_Victimization_A_Preliminary_Study_on_Indonesian_Junior_High_School_Students
37. Pedditzi, M., Fadda, R., Skoler, T., & Lucarelli, L. (2022). Mentalizing Emotions and Social Cognition in Bullies and Victims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (4), 2410. URL disponible en: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/4/2410>

Tabla 1. Características sociodemográficas.

Variables	N	%
Grado		
Décimo	17	34
Noveno	12	24
Octavo	9	18
Once	12	24
Género		
Femenino	26	52
Masculino	23	46
Otro	1	2
¿Con quién vive?		
Abuela	2	4
Abuelo	1	2
Madre	21	42
Padre	8	16
Padres	16	32
Tíos	2	4
Creencia religiosa		
Católico	18	36
Evangélico	20	40
Otro/Ninguna	12	24
¿Qué hace en su tiempo libre?		
Amigos	4	8.000
Deportes	16	32
Dibujar	5	10
Facebook	3	6
Leer	4	8
Ninguna	4	8
Video juegos	12	24
WhatsApp	2	4

Tabla 2. Frecuencias del riesgo de acoso escolar.

Variables	N	%
Víctima		
Riesgo alto	11	22
Riesgo bajo	18	36
Riesgo medio	21	42
Intimidador		
Riesgo alto	4	8
Riesgo bajo	39	78
Riesgo medio	7	14

Tabla 3. Comparación de medias de variables de estudio según víctima.

Variable	Total (n = 50)		Riesgo alto (n = 11)		Riesgo bajo (n = 18)		Riesgo medio (n = 21)		Anova	
	Media	SD	Media	SD	Media	SD	Media	SD	F	p
Cohesión	33.80	8.76	29.91	10.16	35.56	7.42	34.33	8.83	1.519	0.23
Adaptabilidad	26.94	7.07	26.82	8.47	27.28	6.60	26.71	7.04	0.032	0.96
Teoría de la mente	16.58	5.83	15.00	6.29	16.94	5.82	17.10	5.75	0.51	0.60

Nota: SD: desviación estándar; f: valor de efecto ANOVA; p: valor de significación.

Tabla 4. Comparación de medias de variables de estudio según intimidador.

Variable	Total (n = 50)		Riesgo alto (n = 11)		Riesgo bajo (n = 18)		Riesgo medio (n = 21)		Anova			
	Media	SD	Media	SD	Media	SD	Media	SD	F	p	f	1-β

Cohesión	33.80	8.76	30.75	6.65	34.54	8.89	31.43	9.31	0.629	0.53		
Adaptabilidad	26.94	7.07	23.75	5.85	27.49	7.36	25.71	6.16	0.619	0.54		
Teoría de la mente	16.58	5.83	23.00	9.49	15.33	4.21	19.86	8.40	5.167	0.00*	2.81	1.00

Nota: f: valor de efecto ANOVA; p: valor de significación; f: tamaño del efecto; 1-β: potencia estadística; *datos significativos.

Tabla 5. Correlaciones entre variables de estudio.

Variable		Cohesión	Adaptabilidad	Víctima	Intimidación	ToM
1. Cohesión	R	—				
	p	—				
2. Adaptabilidad	R	0.707*	—			
	p	< .001	—			
3. Víctima	R	-0.194	0.006	—		
	p	0.176	0.967	—		
4. Intimidación	R	-0.104	-0.093	-0.014	—	
	p	0.473	0.520	0.921	—	
5. ToM	R	-0.079	-0.225	-0.179	-0.380*	—
	p	0.587	0.116	0.215	0.006	—

Nota: *datos significativos.

Correo de autores

Juan Gonzales Portillo: juan.gonzales@usbmed.edu.co

Joan Sebastián Arbeláez Caro: joan.arbelaez@tau.usbmed.edu.co

Stephania Gutiérrez Camacho: stephania.gutierrez@tau.usbmed.edu.co

Sandra Lorena Ortega Cubillos: Sandra.ortega@tau.usbmed.edu.co