

TREBALL FI DE MÀSTER

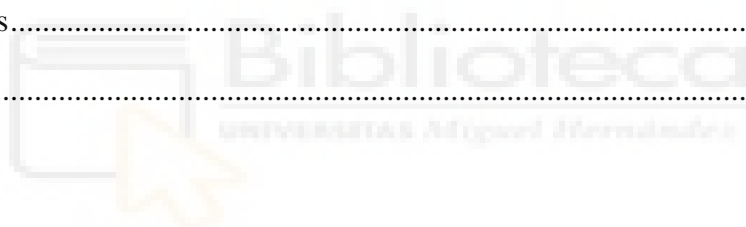
# **Avaluació de la fiabilitat del Test Bull-S: una revisió sistemàtica.**



Estudiant: Maria Pérez Mayor  
Especialitat: Orientació educativa  
Tutor/a: José Antonio Piqueras Rodríguez i Pilar Rico Bordera  
Curs acadèmic: 2023-2024

## ÍNDEX DE CONTINGUTS

1. Resum i paraules clau .....	3
2. Introducció .....	5
2.1 El bullying en termes generals .....	5
2.2 Avaluació de l'assetjament escolar .....	7
2.3 El present estudi .....	11
3. Mètode .....	11
4. Resultats .....	14
5. Discussió i conclusions .....	21
5.1 Limitacions .....	22
5.2 Recomanacions futures .....	23
5.3 Conclusions .....	24
7. Referències .....	26



## 1. Resum i paraules clau

L'assetjament escolar, conegut com bullying, és un fenomen abusiu que impacta greument el benestar psicològic i social dels estudiants, amb manifestacions com la violència física, verbal, social i cyberbullying. Els principals rols són la víctima, l'agressor i l'espectador. Els efectes són devastadors i poden perdurar fins a l'edat adulta. L'objectiu d'estudi és revisar sistemàticament els estudis que han aplicat el test BULL-S, per avaluar la seva fiabilitat i consistència en la identificació de comportaments d'assetjament escolar, proporcionant així una eina eficaç per a la detecció i intervenció en entorns educatius. La finalitat de la recerca ha sigut identificar estudis rellevants sobre el test "Bull-s". Expressament, s'han seguit criteris PRISMA, realitzant una recerca sistemàtica en quatre bases de dades (ERIC, PsycInfo, Pubmed i Scopus) i seleccionant 17 articles per a la revisió final. Aquests estudis han utilitzat el test per identificar rols de bullying, avaluar factors com el clima escolar i familiar, l'empatia i altres variables relacionades. Els articles abasten un total de 10.014 alumnes de centres educatius de diversos països, principalment Espanya, amb publicacions entre 2005 i 2023. Només 6 estudis reporten dades de fiabilitat del test, amb nivells de consistència interna acceptables, però amb limitacions en la grandària i diversitat de la mostra, així com la manca d'actualització per a noves formes d'assetjament, com el cyberbullying. Llavors la revisió d'aquest test serà important per millorar el seu ús i fiabilitat.

**Paraules clau:** assetjament escolar, Alpha de Cronbach, consistència interna, qüestionari, detecció.

## Abstract

Bullying, known as bullying, is an abusive phenomenon that seriously impacts the psychological and social well-being of students, with manifestations such as physical, verbal, social and cyberbullying violence. The main roles are the victim, the aggressor and the spectator. The effects are devastating and can last until adulthood. The objective of the study is to systematically review the studies that have applied the BULL-S test, to assess its reliability and consistency in the identification of bullying behaviors in schools, thus providing an effective tool for detection and intervention in educational environments. The purpose of the research has been to identify relevant studies on the "Bull-s" test. Expressly, PRISMA criteria have been followed, carrying out systematic research in four databases (ERIC, PsycInfo, Pubmed and Scopus) and selecting 17 articles for the final review. These studies have used the test to identify bullying roles, evaluate factors such as school and family climate, empathy and other related variables. The articles cover a total of 10,014 students from educational centers in various countries, mainly Spain, with publications between 2005 and 2023. Only 6 studies report test reliability data, with acceptable internal consistency levels, but with limitations on sample size and diversity, as well as lack of update for new forms of harassment, such as cyberbullying. Then the review of this test will be important to improve its use and reliability.

**Keywords:** bullying, Alpha Cronbach, internal consistency, questionnaire, detection.

## 2. Introducció

### 2.1 El bullying en termes generals

El fenomen de l'assetjament escolar, conegut comunament com a bullying (Olweus, 1998), és una preocupació creixent en l'àmbit educatiu a causa de les seues greus repercussions en el benestar psicològic i social dels estudiants. Es tracta d'un comportament abusiu que inclou diverses estratègies, des de l'abús físic, fins a l'exclusió social. Concentrant diferents formes d'abús en la mateixa víctima, i desencadenant un sentiment de rebuig entre iguals, que aïlla i allunya el suport a aquesta (Frajerman et al., 2024).

En aquest fenomen se'n coneixen dos rols principals: la víctima (la persona que és sotmesa i maltractada) i l'agressor (la persona que assetja a la víctima). A més d'un addicional, cada vegada més freqüent: l'espectador (la persona que mira els atacs sense mediar la situació) (Zych et al., 2019).

Les característiques del fenomen, com la persistència, el temps, la gravetat i les relacions de poder, són variables que influeixen en l'impacte biopsicosocial a curt, mitjà i llarg termini. En concret, les etapes de l'assetjament escolar són progressives, agreujant-se gradualment (Klomek et al., 2008; Van Geel et al., 2014).

L'assetjament comprèn tot tipus de violències: verbal, física, social (exclusió social, marginació, etc.), psicològica, i darrerament, violència a través de les noves tecnologies i les xarxes socials, terme conegut com a ciberbullying (Estévez et al., 2019; Iranzo et al., 2019).

Tenint en cosideració aquestes noves formes d'assetjament, s'ha produït una actualització internacionalment en termes de criminalització, per abordar aquest fenomen com a il·legalitat. De fet, l'any 2015, el Codi Penal espanyol es reformà per introduir un nou delictes contra la llibertat, "l'assetjament".

Tot i l'augment en la consciència social, o com a resultat d'aquesta, en els darrers anys el nombre de diagnòstics ha crescut (Fernández-Antelo i Cuadrado-Gordillo, 2019). Concretament, ha generat que aquest fenomen s'haja investigat amb major assuïditat. Reflexant troballes com que dos de cada deu adolescents afirmen haver patit assetjament escolar almenys una vegada en la seua vida (Elgar et al., 2015).

Tenint en consideració que en els últims anys aquest fenomen es troba en edats cada vegada més primerenques, l'edat amb major implicació es situa en els 10 -en Educació Primària- i 13 anys -en Educació Secundària- (Cerezo, 2009a).

Conseqüentment, com les investigacions al respecte sugereixen, una prevenció, detecció i intervenció primerenques juguen un paper fonamental per garantir la millor resposta davant aquesta problemàtica (Pepler et al., 2008).

En particular, ser víctima de bullying pot causar ansietat i depressió (Albores-Gallo et al., 2011). Així, com s'ha contrastat ampliament, formar part d'aquesta dinàmica és un factor de risc determinant per a presentar posteriorment pitjor salut física i mental, i pitjor adaptació als rols adults: en la formació de relacions socials, la integració en el treball o l'independència econòmica (Wolke i Lereya, 2015). Pel que fa als agressors, aquests tenen una major associació amb varietat de conductes de risc (Cerezo i Méndez, 2009), ansietat, somatitzacions i problemes de conducta (Albores-Gallo et al., 2011).

Com més temps es trigui a intervenir, més greus seràn les conseqüències (Panayiotou et al., 2015). La víctima entra en un cicle de tristesa, ansietat i por que persisteix durant un llarg període de temps, fins i tot després que el mateix assetjament haja acabat (Gini i Pozzoli, 2013). A sobre, aquestes conseqüències poden estendre's a l'edat adulta de la víctima (Fanti i Kimonis,

2012). Així mateix, s'ha de tenir en compte que pot derivar en autolesions i suïcidis (Rey et al., 2019; Van Geel et al., 2015; Van Geel et al., 2014).

Segons l'Institut Nacional d'Estadística (INE), l'any 2022 es van produir a Espanya 4.227 suïcidis, un 74% homes i un 26% dones. Situant el suïcidi com la principal causa externa de mort al nostre país. En 2022 crida l'atenció l'augment del suïcidi adolescent, entre els 15 i els 19 anys. Mentre que en 2021 es van produir 53 suïcidis, en 2022 aquesta xifra va ascendir a 75. En relació amb altres països europeus, la taxa de suïcidi a Espanya és més baixa. A mesura que països com Lituània, Bielorússia, Ucraïna, Eslovènia presenten entre 22,7-20,6 suïcidis per cada 100.000 habitants en 2022, Espanya presenta 8,39 suïcidis per cada 100.000 habitants. Les taxes més baixes a Europa es troben a Albània, Grècia i Itàlia, proporcionades per Expansión Datosmacro (<https://datosmacro.expansion.com/>). L'Organització Mundial de la Salut (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2024) reconeix el suïcidi com una prioritat de salut pública.

Entre els factors que influeixen en el desenvolupament d'aquesta conducta, el model social que proporcionen els adults en l'àmbit escolar i familiar és d'alta rellevància, i sens dubte, el principal factor és haver experimentat maltractament, ja sigui personalment o com a espectador, com informen Machimbarrena et al. (2019).

No obstant això, les manifestacions d'assetjament requereixen un entorn adequat, com ara, el grup de classe. Dins d'aquests, les relacions interpersonals juguen un paper gros per assignar els rols i l'estatus dels membres. Els grups d'iguals són estructurats segons components afectius i relacionals específics, que serveixen com a elements bàsics per a fixar certes normes de comportament (Ostrov i Kamper, 2015).

## **2.2 Avaluació de l'assetjament escolar**

L'assetjament escolar com a fenòmen grupal té com a eina essencial l'anàlisi de les relacions socials entre l'alumnat (Cerezo, 2006). Les aproximacions metodològiques a l'assetjament escolar provenen de dues fonts: estudis indirectes -l'ús d'observacions dels professors o informes entre iguals-, i mètodes d'observació directa (Pellegrini i Bartini, 2000). Els instruments més habituals que s'utilitzen són els qüestionaris, especialment per a l'alumnat (Cerezo i Ato, 2005).

Cerezo (2006) diferencia dos tipus de qüestionaris que s'utilitzen per avaluar l'assetjament escolar: els que pretenen analitzar la incidència del problema de manera anònima o general, amb èmfasi en les repercussions del fenòmen a cada rol: observador, víctima o agressor (Olweus, 1993); i aquells que tenen una visió més individual del problema, utilitzant enquestes personalitzades o situacions projectives, com en el cas del "SCAN-bullying", elaborat per Del Barrio et al. (2003).

Entre els primers, destaca pel seu ús generalitzat a Europa el qüestionari de Dan Olweus, que utilitza escales de tipus Likert, amb preguntes tancades d'elecció múltiple. Recull informació de forma anònima sobre característiques de les agressions i els seus protagonistes. La correcció és una tasca laboriosa i, a més, existix una manca que és decisiva en aquest tipus de situacions: l'estudi sobre la estructura socio-afectiva del grup.

Altres eines que busquen superar els inconvenients esmentats són massa específiques i reduïdes: recopilen informació molt limitada, tot i que es consideren útils en les prevencions. Per tant, és necessari establir més sessions per completar la informació, com passa amb les preparades per Smith i Sharp (1994). La majoria d'elles s'han adaptat. Potser la més significativa del nostre país és l'adaptació d'Ortega (1994) del qüestionari d'Olweus anomenat "Questionnaire on threatening attitudes and social rejection among schoolchildren".



Estudis realitzats a Espanya han proposat l'ús d'eines específiques, Díaz-Aguado et al. (2004) elaboraren el Qüestionari d'actituds cap a la Diversitat i la Violència (CADV), format per 71 elements relacionats amb les creences sobre la diversitat i la violència, la bona voluntat cap als grups minoritaris i cap al treball cooperatiu. La seva finalitat és l'avaluació de l'actitud, però també ofereix elements d'anàlisi de les relacions socioafectives dins del grup de classe. Adequada cap a l'alumnat de secundària, aquesta eina proporciona informació addicional sobre l'assetjament escolar.

En aquest context, el test psicosociològic BULL-S, d'aplicació col·lectiva, sorgí com una eina valuosa per detectar el bullying a les aules espanyoles. Desenvolupat per Cerezo (2000), aquest test categoritza els estudiants en diferents perfils psicològics característics i diferencials de: víctima, agressor i víctima-agressor, facilitant una intervenció més precisa i efectiva.

Es centra en l'anàlisi de l'estructura interna de l'aula, a més de recollir informació des de dos perspectives: la dels alumnes i la dels seus professors (tipus A i P). Es basa en la metodologia sociomètrica, la qual Moreno (1972) va definir com a "l'estudi de l'organització i evolució dels grups i de les posicions que ocupen els individus dins d'aquests, sense tindre en compte l'estructura interna de cada individu".

Un bon exemple d'això són els perfils de: líder, popular, promig, aïllat i rebutjat (Cerezo, 2012). Aquesta estructura interna de l'aula-grup es revetla mitjançant criteris d'acceptació i rebuig. En concret, la dinàmica de l'assetjament es defineix per la percepció de l'individu de la seva o les seves experiències d'agressivitat-victimització (Cerezo i Ato, 2005).

Pel que fa a l'estructuració d'aquest test, que conté 15 ítems, té un disseny que volta sobre tres categories d'informació: l'estudi de l'estructura interna de l'aula, mitjançant criteris d'acceptació-rebuig, formada per quatre ítems obtinguts mitjançant nominació entre iguals;

l'assetjament, a partir de sis ítems relacionats amb les característiques associades als rols implicats; i una tercera categoria, relacionada amb aspectes situacionals, amb format Likert. El tipus P (professorat) busca esbrinar en quina mesura la interpretació del professorat sobre l'assetjament escolar coincideix amb la dels estudiants.

La prova té tres objectius: facilitar l'anàlisi socioafectiu de les característiques del grup d'iguals, ajudar al cos docent a detectar situacions d'abús entre l'alumnat, i a partir dels resultats, desenvolupar més propostes d'intervenció. Amb el propòsit de profunditzar en la problemàtica, s'examinen les possibles influències de la xarxa de relacions dins de la classe. A més de decretar fins a quin punt la víctima és víctima no només dels atacs de l'agressor, sinó també del clima social que es manté dins del grup: fins quin grau es tracta d'un sistema tancat que exclou a la víctima i dona importància a l'agressor (Cerezo et al., 2004).

Dins d'aquesta complexa xarxa, l'alumnat immers en la dinàmica d'agressor-víctima, normalment mostra interpretacions distorsionades i es tracta generalment de subjectes que no són ben estimats, rebutjats en la majoria dels casos, o fins i tot, aïllats. El mateix grup genera un clima social que afavoreix aquesta dinàmica encobrint casos d'abús i mostrant poca preocupació per les víctimes (Ostrov i Kamper, 2015).

Amb tot això, cal considerar els valors en quant a fiabilitat d'aquesta prova. Els seus valors d'alfa de Cronbach varien entre ,70 i ,90: indicatius d'uns nivells de consistència interna que van d'acceptables a excel·lents. D'altra banda, la seua validesa de constructe ha estat confirmada mitjançant anàlisis de components principals i anàlisi factorial confirmatori, el que subratlla la seua capacitat per identificar correctament els factors subjacents del bullying (Cerezo, 2000). Al tractar-se d'un test creat en el context escolar espanyol i amb no tants anys d'ús, es possible que el nombre d'estudis en els que s'haja emprat no siga significatiu. La

validació d'aquesta eina és capital per assegurar que els resultats siguen precisos i es pugen replicar en diferents escenaris, garantint la seva fiabilitat i consistència interna.

### **2.3 El present estudi**

L'actual treball té com a objectiu realitzar una revisió sistemàtica dels estudis que han aplicat el test BULL-S, per avaluar la seua fiabilitat i consistència interna en la identificació de comportaments d'assetjament escolar. La rellevància d'aquesta investigació rau en determinar si el BULL-S és una eina viable i fiable per al seu ús en entorns educatius, proporcionant als professionals de l'educació i la salut mental un recurs eficaç per detectar el bullying als centres educatius.

A través d'aquesta revisió sistemàtica, es pretén proporcionar una visió integral de l'eficàcia del test BULL-S en la identificació de comportaments d'assetjament escolar i avaluar la seua utilitat pràctica en contextos educatius. Aquesta investigació no només contribuirà al coneixement acadèmic sobre el tema, sinó que també tindrà implicacions pràctiques importants per a la implementació d'estratègies d'intervenció a les escoles.

## **3. Mètode**

Per tal d'ajustar la metodologia a les regles per a l'elaboració de revisions sistemàtiques, s'ha seguit la declaració PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses, 2009).

L'estratègia que s'ha utilitzat ha sigut la recerca electrònica en 4 bases de dades electròniques diferents, que tenen a disposició estudis científics relacionats amb el test "Bull-s". S'ha realitzat una recerca inicial i una recerca sistemàtica, al maig del 2024.

Les bases de dades electròniques que han sigut utilitzades en aquesta revisió són ERIC, PsycInfo, Pubmed i Scopus. Les paraules clau introduïdes en aquestes bases de dades foren: ( "bull-s" OR bull-s OR bull OR "bull" OR "bulls" OR bulls ) AND ( "test" OR "prueba" OR "cuestionario" OR "questionnaire" OR "escala" OR "scale" OR test OR prueba OR cuestionario OR questionnaire OR escala OR scale ) AND ( bullying OR acoso ).

La recerca que s'ha portat a terme en aquesta revisió sistemàtica ha estat guiada pels criteris d'inclusió que es descriuen a continuació.

Els criteris d'inclusió considerats en aquesta revisió han sigut: (1) Articles que es centren en la temàtica a estudiar: l'assetjament escolar i el test "Bull-s". S'acceptaran articles que tracten altres variables però que tenen relació amb la temàtica d'estudi; (2) Articles publicats en revistes científiques. Açò permetrà que els articles elegits estiguen dotats de rigor teòric i científic.

D'altra banda, s'han exclòs de la revisió: (1) Aquells que no siguen estudis primaris; (2) Aquells que no incloguen les temàtiques rellevants de l'estudi; (3) Aquells que no estiguen publicats en espanyol o anglès; (4) Aquells que estiguen duplicats.

En la recerca inicial, es van trobar 66 articles: D'aquest total d'articles, 4 van ser de la base de dades ERIC, 34 de PsycInfo, 5 de Pubmed (mitjançant l'opció "texto completo/text word") i 23 a Scopus (mitjançant l'opció de "título, resumen y palabras clave").

Seguidament, s'importaren aquests articles a "Zotero", per gestionar les referències bibliogràfiques, i així, eliminar elements duplicats amb major facilitat. Es va reduir el total a 60 articles.

Posteriorment, la recerca sistemàtica es portà a terme a través de dues fases: El primer garbell, on es seleccionaren els articles oportuns a través de la lectura de títols i resums, i el

segon garbell, on es realitzà una lectura completa dels articles, per tal de veure si acompliren els criteris d'inclusió establerts, i eren per tant, idonis per a aquesta revisió.

Durant la fase de preselecció, amb la lectura dels títols i resums, foren exclosos pràcticament la meitat de la mostra d'articles. Tots aquests no complien el primer criteri d'inclusió, a causa de la nula relació amb el test "Bull-s", ni amb l'assetjament escolar.

Finalment, després del primer garbell obtindrem un total de 33 articles. D'estos 33 articles, 14 corresponien a la base de Pubmed, 9 articles a la base de Scopus, 7 a la base PsycInfo i 3 a la base ERIC, sumant el total de 33 articles que formen la N del primer garbell i passaren, per tant, al segon garbell.

Posteriorment, es van seleccionar els articles finals. En aquesta fase es va realitzar una lectura completa de l'article i una tria més exhaustiva d'acord amb els criteris d'inclusió descrits anteriorment.

D'aquests 33 articles extrets de les bases de dades, 6 foren exclosos per ser duplicats, a causa de l'obtenció dels enllaços pertinents a la segona criba. I altres 7 també ho foren arrel de no emprar el test "Bull-s" al seu estudi. Un d'aquests, concretament, es tractava d'una revisió bibliogràfica, no un estudi primari.

Conseqüentment, després de passar tot el procés de recerca sistemàtica, els estudis que han sigut inclosos en la revisió sistèmica són un total de 17 articles.

Seguidament, mitjançant la mostra d'articles seleccionada, es realitzà la fase de codificació. On es recolliren tres aspectes fonamentals de cada estudi: la seua cita, les característiques més rellevants de la seua mostra i la seua fiabilitat (índex de consistència interna). Aquesta informació queda reflexada a la Taula 1.

## 4. Resultats

**Taula 1:**

*Codificació dels articles finals.*

ESTUDI	CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA	FIABILITAT: ÍNDEX DE CONSISTÈNCIA INTERNA
Martínez-Sitjes et al. (2023).	A Petrer, Ibi i Alacant (Espanya) 80 estudiants	Usant la prova estadística O de Mann-Whitney, no es van trobar diferències estadísticament significatives en el nivell d'empatia entre agressors i víctimes. S'observa que els dos tipus de participants presenten un índex d'empatia per sota de la mitjana grupal.
Gómez-Medina et al. (2022).	A la província d'Alacant 249 alumnes (53,4% xiques), de 4t, 5è i 6è d'Educació Primària Mitjana d'edat: 11 anys	Consideren la consistència interna del test com a acceptable (>,70): $\alpha$ general de ,73. De ,72 per a agressió i ,87 per a victimització.
Lara-Ros et al. (2020).	Centre educatiu públic Barri cèntric d'Alacant (Espanya) 266 alumnes: 49,20% xiques, d'Educació Primària (4t, 5è i 6è)	No es reporten dades al respecte.
Díaz-Lopez et al. (2019).	A la Ciutat de Múrcia (Espanya) 27 alumnes (55,5% xiques), de 2n d'ESO	Respecte a la grandària de l'efecte: es consideren mitjans els pertanyents a les variables "freqüència i consciència de les agressions", a més de "motivació". La variable "empatia", presenta un índex de "d de Cohen" elevat.
Greco et al. (2019).	Centre de gestió estatal A la Província de Mendoza (Argentina)	No es reporten dades al respecte.

14 alumnes, de 4t a  
7é grau d'Educació Primària  
Mitjana d'edat:  
10,67 ( $\pm 1,70$ )

ESTUDI	CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA	FIABILITAT: ÍNDEX DE CONSISTÈNCIA INTERNA
Pabón-Carrasco et al. (2019).	2 centres concertats i 1 públic A Sevilla (Espanya) 93 alumnes: 58,1% xiques, de 3r d'ESO Mitjana d'edat: 14,72 anys ( $\pm 0,79$ ) Víctimes (4, 3 i 6) i agressors (4, 4 i 5) identificats	$\alpha$ del test Bull-s a l'estudi de ,71
Cerezo et al. (2018).	Centres públics A Múrcia i la Comunitat Valenciana 847 alumnes: 426 (50,9% xiques) de primària i 421 (43% xiques) de secundària Mitjana d'edat: 12,73 anys ( $\pm 2,37$ )	$\alpha$ general és ,73 Per als ítems relacionats amb conductes agressives és ,82 i per a les conductes de victimització ,83
Méndez y Cerezo (2018).	Centres públics, concertats i privats Regió de Múrcia (Espanya) 1.509 alumnes (mostra final: 1.267), 50,7% xiques. de 1r a 4t d'ESO Mitjana d'edat: 14,41 ( $\pm 1,427$ )	Present estudi: $\alpha$ per a Agresor = ,83; $\alpha$ per a Víctima = ,84
Cerezo (2014).	A la Regió de Múrcia (Espanya) 1.478 alumnes d'ESO (48,4% xiques) Mitjana d'edat: 14,48 ( $\pm 1,43$ )	Resultats de l'anàlisi de contingències entre rol en bullying i estatus sociomètric: la majoria dels subjectes es troben en l'estatus mitjà, per sobre del 50% en tots els casos, excepte els v-agressors en el qual están representats el 30,8% de casos.

ESTUDI	CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA	FIABILITAT: ÍNDEX DE CONSISTÈNCIA INTERNA
Cerezo y Méndez (2013).	10 centres públics i 3 de concertats o privats A la Regió de Múrcia (Espanya) 1.239 alumnes (50,7% xiques) d'ESO	$\alpha$ per a les variables relatives a agressió i victimització, és de ,73.
Piñero et al. (2013).	A la Regió de Múrcia (Espanya) 2.190 alumnes (53% xiques) d'ESO Mitjana d'edat: 14,07 ( $\pm 1,32$ ) 159 considerats bullies pels seus companys i 183 víctimes	Las diferencias por sexo para cada uno de los dos roles fueron significativas $X^2(1,N=2059)=95.02$ , $p<.001$ para bullies y $X^2(1,N=2059)=66.38$ , $p<.001$ en el caso de las víctimas).
Ramos-Jimenez et al. (2013).	Instituts a les afores de Ciudad Juárez (Mèxic) 400 alumnes: 40% xiques Mitjana d'edat: 13,4 ( $\pm 1,1$ )	$\alpha$ obtingut del test Bull-M (,75)
Albores-Gallo et al. (2011).	5 centres de primaria A les delegacions d'Iztapalapa i Tlalpan del Districte Federal (Mèxic) 1.092 alumnes (mostra final: 340).	Per a la comparació de l'agressor enfront de víctimes van ser significatius els problemes de conducta (RM 2.62, IC 95% 1.29-5.34, $p<.008$ )
Lacasa y Ramírez. (2010).	3 centres públics 2 a l'àmbit rural i 1 al centre de la ciutat, a la Regió de Múrcia (Espanya) 426 alumnes (51,4% xiquetes), d'Educació Primaria (4t, 5é i 6é)	A més de trobar diferències estadísticament significatives ( $*x^2(3, N= 426) = 37.30$ , $p<.001$ ), s'observa un rang de significació del 29% segons el coeficient de Phi i V de Cramer, que ens permet realitzar una interpretació pràctica entre aquestes dues variables i afirmar que existeix



una relació considerable entre el sexe i el fenomen de bullying.

ESTUDI	CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA	FIABILITAT: ÍNDEX DE CONSISTÈNCIA INTERNA
Méndez y Cerezo. (2010).	Centres públics i privats A la Regió de Múrcia 886 alumnes (52.3% xiques) d'ESO Mitjana d'edat: 14.52 ( $\pm 1.447$ )	La distribució de la mostra per rols assignats segons el sexe indica majoria del sexe masculí entre els implicats en els diferents rols del bullying (Chi cuadrado= 72.009, $p=,000$ ).
Cerezo (2006).	No es proporcionen dades respecte a la mostra.	Anàlisi dels components principals mitjançant la validació factorial amb rotació Varimax: representació del 75,6% de la variància total, dos components polaritzats. Un agrupa Covardia, Victimització i el "no poder suportar a algú". Amb valors mitjans de ,86 L'altre agrupa Força física, Provocació i Agressivitat (amb valors mitjans de ,84). L'unió de les dues categories sociomètriques a l'assetjament: alfa de Cronbach de ,68 i variància explicada 76,8% del total.
Cerezo y Ato (2005).	Ciutat de Múrcia (Espanya) i àrea metropolitana de Londres i Bournemouth (Regne Unit) Mostra total: 212 alumnes Mostra espanyola (120), de 5é i 6é d'Educació Primària; i anglesa (92) de 5é a 7é curs; 42,5% xiques en ambdues mostres.	Utilitzant variables relacionades amb l'agressió i la victimització, $\alpha$ de l'estudi va ser de ,73; per als diferents grups (nivells d'edat, sexe i aules) va estar dins del rang de ,69 a ,75 $\alpha$ va incrementar al separar els ítems d'agressió (,82), dels de victimització (,83)

Nota. El símbol  $\alpha$  representa el coeficient d'Alpha de Cronbach.

Després de la selecció definitiva dels articles, es va fer un recull d'aquells aspectes rellevants en relació amb les temàtiques abordades. El total d'estudis que complien els criteris d'inclusió era de 17.

Pel que fa als articles definitius, aquests es trobaven entre els anys 2005 i 2023, amb la finalitat de garantir així una revisió sobre la totalitat d'estudis publicats on s'ha emprat aquest test. Els anys on més nombre dels estudis recollits es publicaren varen ser el 2013 i el 2019, amb tres articles cadascún d'aquests anys.

Pel que fa a les característiques de la mostra (un total de 10.014 alumnes), deu dels estudis inclouen centres públics, tres n'inclouen de privats i tres de centres concertats. Set dels estudis no feren referència a si els centres de la seua mostra eren públics, privats o concertats.

Els països en els quals han estat realitzats aquests estudis són diversos: La gran majoria, catorze dels estudis recollits, han estat realitzats a Espanya. Dos a Mèxic i un a Argetina. A més, un altre dels estudis es realitzà amb mostra de dos països europeus diferents: Regne Unit i Espanya. Les mostres espanyoles s'extragueren en la seua majoria de la Regió de Múrcia.

A la majoria dels estudis on es reportà el percentatge respecte a gènere, aquest indicava al voltant d'un 50% de xiques.

Respecte als cursos als que pertanyia la mostra, van des de 3r d'educació primària, fins a 4t d'educació secundària. A més a més, l'edat mitjana de la mostra, dels nou estudis en els quals han reportat aquesta dada, fou de 13,33 anys.

En alguns dels estudis, s'ha reportat el tipus de mostreig. Per exemple, a Ramos-Jimenez et al. (2013) i Cerezo (2014) sigué de tipus aleatori. Mentre que a Pabón-Carrasco et al. (2019) i Díaz-Lopez et al. (2019) per conveniència o accessibilitat.

D'altra banda, en aquests 17 articles, es poden trobar diverses característiques específiques de la mostra que tenen connexió amb l'assejament escolar, com es reporta a l'apartat d'introducció del present treball.

Arrel l'estatus socioeconòmic de la mostra, a sis dels estudis es va fer alguna mena de referència a aspectes de la mostra com: l'estatus social, econòmic i cultural, o els nivells de pobresa, violència o marginalitat de la zona on es trobaven els centres.

De la mateixa manera, sobre la cohesió i integració al grup:

A quatre dels estudis es parlava d'alumnat repetidor, des del 18%, fins al 40% de la mostra. De manera contrària, a Díaz-Lopez et al. (2019), es reportà que no hi havia cap repetidor en la mostra, que sigué reduïda i recollida per accessibilitat. A Méndez i Cerezo (2018), reportaren un 16,3% d'alumnat d'origen estranger. Mentre que a Cerezo et al. (2018), sigué d'un 12%. Tanmateix, a Albores-Gallo et al. (2011), com a criteris d'exclusió es tingué en compte que l'alumnat no tinguera 3 inassistències -o més- per setmana i que duguera més de 3 mesos d'integració al grup escolar.

Per altra part, en aquests 17 articles recopilats, l'ús del test Bull-s tingué diverses finalitats. Tan sols en alguns d'aquests, com s'observa a la Taula 1, es reportaren les propietats psicomètriques de l'ús de la prova al mateix estudi. Totes aquestes troballes rellevants en relació amb l'ús del test s'expliquen a continuació:

Quant a l'investigació de Martínez-Sitjes et al. (2023) s'analitzà si existeixen diferències en el nivell d'empatia en funció dels participants de l'assetjament escolar. L'alumnat respongué al

test Bull-s per a avaluar els possibles perfils d'agressor i víctima a les aules. D'altra banda, a Gómez-Medina et al. (2022), s'avaluaren les pràctiques educatives parentals percebudes i el rol exercit en situacions d'assetjament escolar. Classificant-los en implicat o no implicat, mitjançant el test Bull-s. A Lara-Ros et al. (2020), es va utilitzar el Bull-s per examinar els perfils de bullying i l'estatus social de l'alumnat. Amb la finalitat d'investigar la relació d'aquestes característiques amb la sintomatologia ansiosa i depressiva en la xicalla de 9 a 12 años. A Díaz-Lopez et al. (2019), s'analitzà l'eficàcia d'un programa d'intel·ligència emocional en la millora del clima de convivència i el bullying, a més del desenvolupament de certes habilitats emocionals. Com a eina recopilatòria d'informació, s'utilitzà el test Bull-s. A Greco et al. (2019), identificaren mitjançant la prova Bull-s, l'estatus d'acceptació, rebuig, agressió i victimització entre escolars. A més, descrigueren la relació entre acceptació, rebuig, victimització i agressió. A Pabón-Carrasco et al. (2019), volgueren identificar amb aquest instrument, el percentatge d'alumnat de la seua mostra que formava part de cadascun dels rols del bullying. A Cerezo et al. (2018), li donaren ús per identificar les víctimes de la seua mostra. Amb la finalitat de comparar els resultats d'aquestes, amb les no-víctimes, en quant als efectes de l'estil parental i el clima social a l'escola i la família. Pel que fa a l'estudi de Méndez i Cerezo (2018), examinaren els principals factors relacionats amb la repetició de curs. El test Bull-s l'utilitzaren per identificar el rol de l'alumnat a la dinàmica de bullying. A Cerezo (2014), s'administrà el test Bull-S per a l'assignació dels subjectes als diferents rols del bullying i així conèixer l'estatus social de cada individu dins del grup. Analitzant les diferències entre els subgrups. A Cerezo i Méndez (2013), s'investigà la relació entre conductes d'agressió al bullying i altres conductes antisocials, analitzant les diferències entre els diferents rols associats. L'alumnat respongué al test Bull-s per a l'avaluació sociomètrica de l'agressivitat entre ells. A Piñero et al. (2013), s'analitzà la relació

entre variables referides a la família (violència, qualitat de les relacions, estructura) i variables sociodemogràfiques, amb els rols d'agressor i víctima en adolescents en el context escolar. Per identificar aquests últims, l'alumnat respongué a la prova Bull-s. Mentre que a Ramos-Jimenez et al. (2013), crearen un test (Bull-M) amb l'intenció de que mesurara aspectes similars al test Bull-s. Així doncs, l'utilitzaren per obtenir la validesa convergent d'aquests dos instruments. D'altra banda, a Albores-Gallo et al. (2011), identificaren mitjançant aquest instrument, els rols en el fenomen del bullying de la seua mostra, per a la vegada, associar aquesta informació amb els trastorns psiquiàtrics. I, referent a Lacasa i Ramírez. (2010), amb la finalitat de descriure la relació d'entre els nivells d'implicació en el bullying amb alumnes d'Educació Primària, certes variables personals i el rebuig social, s'emprà la prova Bull-s per a l'anàlisi del nivell d'implicació en el bullying i l'estudi de la dimensió sociomètrica. A Méndez i Cerezo (2010), s'investigaren les possibles associacions entre els implicats en el bullying, avaluats mitjançant el test Bull-s, i la realització de determinades conductes de risc per a la salut, com el consum de substàncies addictives. I respecte a l'estudi de Cerezo (2006), es resumeixen les característiques de l'eina i la seua aplicabilitat. A més s'inclou una proposta d'intervenció per a un grup d'alumnes, elaborada a partir de l'anàlisi de la prova. Per últim, a Cerezo i Ato (2005), utilitzaren (i traduïren) aquest test per recollir informació relacionada amb el bullying de dos mostres de diferents nacionalitats (espanyola i anglesa) i poder comparar-les.

## **5. Discussió i conclusions**

Aquesta revisió sistemàtica té com a principal objectiu explorar i integrar els coneixements existents de l'ús del test Bull-s com a eina de detecció del bullying a les aules dels centres educatius. Després de realitzar el procés de recerca sistemàtica amb la seua cuidadosa selecció, finalment s'han inclòs 17 articles que sí que a compleixen els criteris d'inclusió

prèviament establerts. A partir d'aquests 17 articles s'ha extret la informació rellevant relativa al tema d'estudi d'una forma sintetitzada.

En les últimes dècades s'ha produït un increment de l'interés en qüestions relacionades amb el bullying als centres educatius (Díaz i Rubio, 2018). No obstant això, són relativament pocs els articles sobre aquesta eina en específic, ja que la majoria dels estudis es centren en altres aspectes, com les condicions en les que es produeix el bullying o com previndre'l (Díaz, Rubio i Carbonell, 2019; Mäkelä i Catalán, 2018; Bellido, 2015). Les proves estandaritzades de detecció, o almenys, aquesta escollida, són mencionades com a eina en el procés de l'estudi, com per exemple a Gómez et al. (2022), però no han hagut publicacions recents centrades en revisarla.

D'aquests 17 articles seleccionats, solament sis (Gómez-Medina et al., 2022; Pabón-Carrasco et al., 2019; Cerezo et al., 2018; Méndez y Cerezo, 2018; Cerezo y Méndez, 2013; Cerezo y Ato, 2005) esmenten les dades psicomètriques obteses en l'aplicació de la prova. Referenciant els nivells de puntuació en relació a la fiabilitat del test Bull-s, l'alpha de Cronbach que reporten es troba al voltant de ,70 a ,90. Al·ludint a uns nivells de consistència interna acceptables (>,70). Doncs el grau d'acord entre avaluadors respecte a la fiabilitat és mig-alt. Però, pel que s'ha portat a col·lecció, la qualitat metodològica dels estudis recollits podria considerar-se en la seua majoria, insuficient.

### **5.1 Limitacions**

Tanmateix, la representativitat d'aquests -únicament 17- estudis copilats per haver reportat l'ús del test Bull-s en ells, destaca per la seua manca en quant a grandària de la mostra, de 10.014 alumnes en total. A més de la seua poca heterogeneïtat en quant a origen, contextos regionals i culturals o nivell socioeconòmic. Com es reporta a la columna "Característiques de la

mostra” de la Taula 1. Factors determinants que redueixen la capacitat de generalització dels resultats.

Altre aspecte important a mesurar és la falta d’estudis que oferixen informació sobre la fiabilitat temporal de la prova. Amb la finalitat de confirmar una consistència raonable en el temps, cal dur a terme investigacions longitudinals (test-retest) per poder recollir i analitzar aquestes dades mitjançant un seguiment. A la mostra d’estudis recollits, només dos d’aquests varen reportar dades respecte aquest tipus de procediment: a Ramos-Jimenez et al. (2013) i a Albores-Gallo et al. (2011).

També és cert que la dependència d’autoinformes de l’alumnat pot generar uns resultats de fiabilitat d’alguna manera qüestionables, tenint en consideració que a les seues respostes es trobarà tendències d’amiguismes, com la influència del context (desitjabilitat social) o el fet de no tenir intenció de reconèixer-se com a víctima o agressor (Larrain i Garaigordobil, 2020).

Tenint en consideració les limitacions trobades durant la tasca d’aquesta revisió sistemàtica, es mencionen com a punts crítics, la qualitat variable dels estudis recollits, la poca mostra total (17 articles) on s’aplica aquest test per obtenir dades significatives respecte al bullying a les seues mostres i la manca d’un consens ampli en quant a les dades de fiabilitat del Test Bull-s. Respecte a aquest últim apunt, inclús cal qüestionar-se perquè no es recullen aquestes dades tan rellevant en quant a utilitat del test en no més de sis articles. Específicament, en quatre d’aquests ha participat l’autora de la prova (Cerezo et al., 2018; Méndez y Cerezo, 2018; Cerezo y Méndez, 2013; Cerezo y Ato, 2005).

## **5.2 Recomanacions futures**

Conseqüentment, altres proves amb data de publicació més recent, que també tenen per finalitat la detecció de la dinàmica de bullying a les aules, o d’aquelles altres que atresoren el

clima de l'aula, poden servir de recolzament pel que respecta a la validesa de contingut i criterial. Com a reflex on exemplificar els canvis que caldria implementar al Test Bull-s. Algunes d'aquestes eines són: el qüestionari de Conductes i Experiències Socials a Classe CESC (Collell i Escudé, 2006), el qüestionari sobre assetjament i violència escolar AVE (Piñuel i Oñate, 2006), el Test de Convivència en Classe Sociescola (Babarro, 2016), o els Qüestionaris per a evaluar la violència escolar en Educació Primària, CUVE3-EP, i en Educació Secundària, CUVE3-ESO (Álvarez-García, Núñez. i Dobarro, 2013).

En particular, no s'han fet treballs sobre cap estudi que compare aquests qüestionaris amb el Test Bull-s. Seria d'interès fer una confrontació en termes de consistència interna, validesa predictiva o amb la capacitat de captació de formes menys visibles d'assetjament, com és el fet del ciberbullying (Fernandez i Gonzalez, 2022), entre el Test Bull-s i aquestes proves. Sobre la qüestió de la identificació de noves formes d'assetjament, el Test Bull-s queda d'alguna manera obsolet. A causa de la falta d'ítems a la seua estructura que recollisquen els aspectes particulars d'aquest assetjament més actual. Per tant, la seua implementació en els entorns educatius al pas dels anys quedarà cada vegada més en desús si no es plantetja una revisió del test amb la finalitat d'afegir la detecció d'aquest tipus de fets.

### **5.3 Conclusions**

Aquest estudi ha permès: Recollir literatura científica pertanyent als nivells de fiabilitat característics del test Bull-s en la seua aplicació per detectar el fet de l'assetjament escolar a les aules. Centrar-se en la quantitat i qualitat dels estudis compilats que reporten aquests nivells. I mostrar la importància d'utilitzar proves amb una consistència interna contrastada per aconseguir realitzar una prevenció, basada en l'anàlisi encertat, i intervenció favorables mitjançant dades fiables.



Tots aquests coneixements respecte a la consistència interna de les proves, permet qüestionar-se l'utilitat del Test Bull-s. No semblen molt afectades les seues capacitats per recollir informació sobre dinàmiques d'assetjament a les aules (mancant les qüestions relatives al ciberbullying), però la seua fiabilitat sí que queda enfoscada arrel de les troballes d'aquesta revisió sistèmica.

En conclusió, una alternativa positiva a la situació actual és la revisió d'aquest test. Mitjançant la modificació o eliminació de certs ítems, menys actuals o amb menor puntuació de consistència interna. O l'afegiment d'ítems relacionats amb noves formes d'assetjament escolar: amb la heterogeneïtat cultural o la diversitat funcional, els nivells de fiabilitat del Test Bull-s podrien incrementar. I així, ampliar la seua utilitat més de dos dècades després de la seua publicació. S'ha de tenir en consideració que en els últims 5 anys, només dos estudis han referenciat quina fiabilitat han optès amb l'ús del Test Bull-s (Gómez-Medina et al., 2022; Pabón-Carrasco et al., 2019).

## 7. Referències

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S. i Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J.C. i Dobarro González, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31, 191-202.
- Babarro, J. M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema*, 357-363.
- Bellido, A. G. (2015). Programa TEI “tutoría entre iguales”. *Innovación educativa*, (25).
- Cerezo, F. (2000). *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Albor-Cohs. Madrid
- Cerezo, F. (2002). *BULL-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Manual de referencia*. Bizcaia: Grupo ALBOR-COHS.

- Cerezo, F. (2006). Violence and victimization among schoolchildren. Bullying: identification and intervention based on the Bull-S Test. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 333-351.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *Int. J. Psychol. Psychol. Ther.* 2009, 9, 383–394.
- Cerezo, F. (2009a). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. (2012). *Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares (BULL-S)*. Vizcaya: Albor Cohs.
- Cerezo, F. i Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational psychology*, 25(4), 353-367.
- Cerezo, F., Calvo, A. i Sánchez, C. (March 30-April 2, 2004). *Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares*. [Bullying and social status in the class group in a sample of schoolchildren.] Talk presented at the IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería.

Cerezo, F. i Méndez, I. (2009). Adolescentes, agresividad y conductas de riesgo de salud: Análisis de variables relacionadas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 217-226.

Cerezo, F. i Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*, *28*(3), 705-719.  
doi: 10.6018/analesps.28.3.156001

Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Lacasa, C. S., i Gonzalo, J. J. A. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, *30*(1), 59-65.

Codi Penal Espanyol [CPE]. Art. 1/2015, del 30 de març, modificació de l'Art 10/1995, del 23 de novembre, BOE 77. 31 de març de 2015 (Espanya).

Collell, J. i Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC Conducta y experiencias sociales a clase. *Àmbits de Psicopedagogia*, *18*, 812.

Del Barrio, C. Almeida, A, Van der Meulen, K., Barrios, A. i Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. [Representations about bullying,

emotional attributions and perception of change strategies based on a narrative instrument: SCAN-bullying.] *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 63-78.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. i Martín, G. (2004). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. [Violence among peers at school and during leisure time.] *Instituto de la Juventud*. Madrid.

Díaz, A. i Rubio, F. J. (2018). *Inteligencia emocional*. [Una propuesta de mejora para el clima de convivencia en las aulas.] Comunicación presentada en el IX Congreso Internacional de Psicología y Educación, Logroño. Resumen recuperado de <https://bit.ly/2OTr4yK>

Díaz López, A., Rubio Hernández, F. J. i Carbonell Berna, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: un estudio piloto. *Revista de psicología y educación*.

Elgar, F.J., McKinnon, B., Walsh, S.D., Freeman, J., Donnelly, P.D., de Matos, M.G., Garipey, G., Aleman-Diaz, A.Y., Pickett, W., Molcho, M. i Currie, C. (2015). Structural determinants of youth bullying and fighting in 79 countries. *J. Adolesc. Health* 2015, 57, 643–650.

Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L. i Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2019, 16, 2080.

- Fanti, K.A. i Kimonis, E.R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *J. Res. Adolesc.* 2012, 22, 617–631.
- Fernández-Antelo, I. i Cuadrado-Gordillo, I. (2019). Moral Disengagement as an Explanatory Factor of the Polyvictimization of Bullying and Cyberbullying. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2019, 16, 2414.
- Fernandez Pretell, E. R. i Gonzalez Velasquez, K. J. (2022). Cyberbullying, un enemigo invisible en adolescentes: Una revisión sistemática.
- Frajerman, A., Colle, R., Jollant, F. i Corruble, E. (2024). Mental health in midwifery students: A French nationwide survey. *Midwifery*, 139, 104165. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2024.104165>
- Gini, G. i Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics* 2013, 132, 720–729.
- Gómez Medina, M. D., Estévez Casellas, C., Sitges, E., i Carrillo, A. (2022). Relación entre las prácticas educativas parentales y la participación de los hijos en acoso escolar. *Revista de psicología y educación*.

- Greco, C. (2019). Relaciones entre pares: aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*.
- Institut Nacional d'Estadística Espanyol. (2023). Informe de Defuncions segons la causa de mort, primer semestre 2023 (dades provisionals) i any 2022 (dades definitives).  
[https://www.ine.es/prensa/edcm\\_2022\\_d.pdf](https://www.ine.es/prensa/edcm_2022_d.pdf)
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J. i Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 75-81.
- Klomek, A.B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. i Gould, M.S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *J. Affect. Disord.* 2008, 109, 47–55.
- Lacasa, C. S. i Ramírez, F. C. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Lara-Ros, M. R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A. E. i Piqueras Rodríguez, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria.

- Larrain, E. i Garaigordobil, M. (2020). El bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153.
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J. i Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: Una revisión sistemática. *Pensamiento psicológico*, 17(2), 37-56.
- Mäkelä, T. i Catalán, B. (2018). Programa de convivencia y anti-acoso escolar KiVa: Impacto y reflexión [KiVa coexistence and anti-bullying program: impact and reflection]. *Anales de la Fundación Canis Majoris* 2, 234–358.
- Martinez, S., Casellas, C. E. i Carrillo, A. (2023). Papel de la empatía en los agresores y las víctimas del acoso escolar: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(2), 1.
- Mateo, I. M. i Ramírez, F. C. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación xx1*, 21(1), 41-61.
- Méndez, I. i Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.
- Moreno, J. L. (1972). Fundamentos de Sociometría. [Fundamentals of Sociometry.] *Buenos Aires: Paidós*.



Olweus, D. (1993). *Bullying al school: What we know and what we can do.* Oxford. Blackwell. Madrid. Morata 1998.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Organización Mundial de la Salud (2024). *Suicidio.* Estudios globales 2024.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

Ortega, R. (1994). *Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. [Interpersonal violence at secondary education schools. A study on abuse and intimidation among classmates.]* *Revista de Educación, 304*, 55-67.

Ostrov, J. M. i Kamper, K. E. (2015). *Future directions for research on the development of relational and physical peer victimization.* *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*, 509-519.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1012723>.

Pabón-Carrasco, M., Ramirez-Baena, L., Jiménez-Picón, N., Ponce Blandón, J. A., Martínez-Montilla, J. M. i Martos-García, R. (2020). *Influence of personality traits and its interaction with the phenomenon of bullying: Multi-centre descriptive study.* *International journal of environmental research and public health, 17*(1), 172.

- Panayiotou, G., Fanti, K.A. i Lazarou, C. (2015). Fearful victims and fearless bullies? Subjective reactions to emotional imagery scenes of children involved in school aggression. *Personal. Individ. Differ.* 2015, 78, 29–33.
- Pellegrini, A. U. i Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 360.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. i Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child development*, 79(2), 325-338.
- Piñero Ruiz, E., Arenalte Gonzalo, J. J. i Cerezo Ramírez, M. F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*.
- Piñuel, I. i Oñate, A. (2006). AVE. Acoso y Violencia Escolar. *TEA Ediciones*.
- Ramírez, F. C. (2014). Diferencias en el estatus social entre roles en "bullying": un análisis sociométrico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 66(2), 29-42.
- Ramírez, F. C. i Mateo, I. M. (2013). Agresores en "bullying" y conductas antisociales. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 5-14.

Ramos-Jimenez, A., Wall-Medrano, A., Villar, O. E. D. i Hernández-Torres, R. P. (2013). Design and validation of a self-administered test to assess bullying (bull-M) in high school Mexicans: a pilot study. *BMC public health*, 13, 1-7.

Rey, L., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. i Extremera, N. (2019). When and How Do Emotional Intelligence and Flourishing Protect against Suicide Risk in Adolescent Bullying Victims? *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2019, 16, 2114.

Smith, P. K. i Sharp, S. (1994). *Practical Approaches to Bullying*. London: David Fulton Publishers.

Suicidios tasa por 100.000 habitantes 2022. Expansión Datosmacro.com. Recuperat el 23 de maig de 2024 de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/mortalidad/causas-muerte/suicidio>

Van Geel, M., Goemans, A. i Vedder, P. (2015). A meta-analysis on the relation between peer victimization and adolescent non-suicidal self-injury. *Psychiatry Res.* 2015, 230, 364–368.

Van Geel, M., Vedder, P. i Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis. *JAMA Pediatr.* 2014, 168, 435–442.

Wolke, D. i Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*.  
Publicación anticipada online. doi:10.1136/archdis-child-2014-306667.

Zych, I., Ttofi, M.M. i Farrington, D.P. (2019). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma Violence Abus.* 2019, 20, 3–21.

