

## Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar

Raquel Bartolomé Gutiérrez<sup>1</sup>, and Eduardo Díaz Herráiz<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Castilla-La Mancha (Spain), <https://orcid.org/0000-0003-2013-9053>

<sup>2</sup> Universidad de Castilla-La Mancha (Spain), <https://orcid.org/0000-0001-8641-7349>

**Resumen:** El presente estudio tiene por objetivo analizar la relación entre el apoyo social y otras dimensiones relacionales, como la afiliación escolar y la autopercepción social, con la implicación en los distintos roles del acoso escolar y si estas variables pudieran discriminar entre los distintos grupos de participantes, lo que pudiera ser relevante para la prevención e intervención sobre el acoso. En el debate sobre si el apoyo social y la reputación son factores de riesgo o protección, nuestros resultados en conjunto indican que la participación en el acoso altera los niveles de apoyo social percibido en las dimensiones escolar, familiar y de los iguales. Se discuten los resultados y la necesidad de mayor investigación para profundizar en el conocimiento sobre el funcionamiento y la dirección de las relaciones del apoyo social y el acoso escolar.

**Palabras clave:** Roles del acoso escolar; Apoyo social; Reputación; Autopercepción.

**Title:** Social support and self-perception in bullying roles.

**Abstract:** The aim of this study is to analyse how social support and other relational dimensions, such as affiliation and social self-perception, are associated with involvement in different roles in school bullying. In addition, it seeks to determine whether these dimensions are able to discriminate between the different groups involved. The findings are expected to be useful for bullying intervention and prevention programmes. As regards the debate about whether social support and reputation are risk or protective factors, our findings suggest that participation in bullying affects perceived levels of social support in the domains of school, family and peers. The results are discussed and we finally highlight the need for further research to enhance knowledge of the functioning and direction of the relations between social support and bullying in schools.

**Keywords:** School bullying roles; Social support; Reputation; Self-perception.

### Introducción

El acoso escolar o *bullying* se define, habitualmente, como una forma de ejercicio de poder que daña intencional y persistentemente a una víctima (Harris & Petrie, 2006; Olweus, 2005), que no puede defenderse dada la pasividad o complicidad del grupo en el que sucede (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2013; Salmivalli & Voeten, 2004).

Se estima que la prevalencia de acoso escolar frecuente oscila en torno al 5% de la población infantil (Olweus, 2005). En España, la prevalencia se sitúa alrededor de un 4% en varios estudios, como el del Defensor del Pueblo de 2007 (Del Barrio, Espinosa, & Martín, 2007) o el más reciente de Díaz-Aguado et al. (2013). Aunque no es España uno de los países con mayor incidencia de acoso escolar, pues, en otros países como Noruega se estima en un 6,2 en 2008 (Roland, 2011), un 10% de víctimas en Estados Unidos (Shetgir, Lin, & Flores, 2013) y otros estudios internacionales han establecido una prevalencia del 12.6% de víctimas (Craig et al., 2009).

La investigación ha mostrado que las consecuencias de sufrir acoso durante la etapa de escolarización pueden ser considerables y se han descrito múltiples consecuencias en las víctimas de acoso escolar, como síntomas depresivos, ansiedad y quejas psicósomáticas (Andreou, 2000; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001; Rigby, 2000; Storch & Masia-Warner, 2004), altos niveles de estrés percibido (Estévez, 2005; Estévez, Murgui, Musitu, & Moreno, 2008; Seals &

Young, 2003) y fracaso escolar (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Por otro lado, se ha encontrado que también los agresores ven alterado su bienestar y se les ha asociado con dureza emocional e impulsividad, problemas de conducta a largo plazo, ansiedad y depresión; pero también con puntuaciones más altas en competencia social y estatus social (Fanti & Kimonis, 2012; Swearer & Hymel, 2015). En definitiva, el acoso se vincula con notables consecuencias negativas en la calidad de vida de los implicados y compromete el desarrollo saludable de los escolares (Cook et al., 2010).

El *bullying* ha sido caracterizado como un fenómeno grupal, puesto que se produce en interacción y con el respaldo del grupo; por tanto, su estudio requiere contemplar factores intergrupales y relacionales (Cerezo, 2009; Gómez et al., 2007). Entre ellos, el apoyo social ha demostrado tener una influencia considerable sobre el bienestar general en la adolescencia (Rueger, Malecki, & Demaray, 2010) y sobre el ajuste escolar (Domitrovich & Bierman, 2001; Musitu, Martínez, & Murgui, 2006).

Por apoyo social se entiende el agregado de provisiones expresivas o instrumentales, ya sean percibidas o realmente recibidas, que aportan la comunidad, las redes sociales y otras personas significativas (Lin & Ensel, 1989). Por ello, resulta de interés tomar en consideración el apoyo social desde una perspectiva multidimensional, familiar, escolar y del grupo de iguales, en la adolescencia, periodo vital en que estas redes se encuentran en proceso de cambio (Scholte, Van Lieshout, & Van Aken, 2001).

Se ha descrito que, cuando la percepción de apoyo social es pobre hay un mayor riesgo de sufrir, y también de ejercer, comportamientos violentos (Cava, Musitu, & Murgui, 2006; Lambert & Cashwell, 2004; Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa, & Monreal-Gimeno, 2008; Musitu et al., 2006). En ese sentido, se ha señalado que la cantidad (Fox &

\* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:  
Eduardo Díaz Herráiz. Facultad Ciencias Sociales. UCLM. Avenida Real Fábrica de Seda s/n. 45600. Talavera de la Reina (España).  
E-mail: [Eduardo.Diaz@uclm.es](mailto:Eduardo.Diaz@uclm.es)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8641-7349>  
(Artículo recibido: 2-8-2017; revisado: 26-6-2018; aceptado: 15-7-2019)

Boulton, 2006; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009) y la calidad (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012; Malcolm, Jensen-Campbell, Rex-Lear, & Waldrip, 2006) de los amigos pudieran proteger de la victimización por acoso escolar (Yaban, Sayil, & Tepe, 2013; Yubero, Ovejero, & Larrañaga, 2010).

El apoyo social parental también ha sido analizado como factor protector del acoso escolar; Fanti, Demetriou, & Hawa (2012) encontraron que el apoyo parental protege de la cybervictimización, incluso cuando el apoyo del grupo de iguales es bajo. Además, relacionaron los mayores niveles de cybervictimización con los escolares que mostraban conjuntamente niveles más bajos de apoyo social parental y del grupo de iguales.

Por lo que respecta al entorno escolar, la evidencia indica que un clima escolar positivo parece proteger de la victimización (Eliot, Cornell, Gregory, & Fa, 2010; Williams & Guerra, 2007) que es más frecuente en las escuelas donde el apoyo social escolar, entendido como pobre interacción entre alumnos y profesores, es menor (Cook et al., 2010; Veenstra et al., 2005).

Además del apoyo percibido, otro factor grupal propio del entorno escolar tiene relación con el acoso: la reputación y la percepción por parte de los demás. Por reputación social se entiende, la construcción de la identidad personal a partir de la imagen que recibimos de los otros significativos en la interacción social; en el caso de los adolescentes, la imagen que se recibe del grupo está relacionada con el grado de rechazo o integración dentro de dicho grupo y parece ser fundamental en la regulación del comportamiento social y en la configuración del autoconcepto y la autoestima (Cava & Musitu, 2000; Martínez, Moreno, Amador, & Orford, 2011).

Se ha señalado que, la búsqueda de una mayor reputación social puede estar asociada, durante la adolescencia, a un mayor riesgo de participar en agresiones. Así, en ocasiones, acosar a otros podría ser una estrategia para aumentar el estatus en el grupo, especialmente en aquellos que no disponen de competencias sociales y escolares que les permitan una buena reputación (Salmivalli, 2010; Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo, & Torregrosa, 2012; Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012).

Desafortunadamente, el papel del apoyo social y de la reputación, como factores relevantes para entender el proceso de victimización y el de agresión en el entorno escolar, no ha sido muy estudiado tomando en consideración los distintos tipos de participación de los escolares en el acoso. Aunque gran parte de la literatura sobre acoso escolar se refiere a las víctimas como alumnos que únicamente sufren el acoso y no lo ejercen, y así se recoge en la definición habitual de acoso, existe suficiente evidencia de que una parte de los escolares son, tanto agresores, como víctimas (Del Rey & Ortega, 2008; Chen, Cheng, & Ho, 2015; Salmivalli, 2014).

El interés en este subgrupo ha aumentado recientemente y se ha propuesto cambiar la denominación tradicional de víctimas provocativas por víctimas agresivas, ya que, en muchos casos los comportamientos responden a reacciones impulsivas y no en todos los casos se encuentra la provocación

(Del Moral, Suárez, Villarreal, & Musitu, 2014); además, se ha visto que no se adecúan completamente al perfil de las víctimas, tradicionalmente recogido en las definiciones del acoso escolar, ya que, en las víctimas agresivas la agresión no suele ir dirigida a una víctima más débil (Volk, Dane, & Marini, 2014).

El principal objetivo de este estudio es conocer la relación del apoyo social, en sus dimensiones familiar, escolar y del grupo de iguales, y de la imagen social del escolar con las distintas formas de implicación en acoso escolar.

## Método

### Participantes

La muestra se compone de 769 adolescentes escolarizados en 2º (49.7%;  $SD = .500$ ) y 3º (50.3%,  $SD = .500$ ) curso de la enseñanza secundaria obligatoria, con una edad comprendida entre los 13 y los 17 años ( $M = 14.13$ ,  $SD = .931$ ) de ambos sexos (54% chicos, 46% chicas;  $SD = .501$ ) de ocho centros educativos (50% públicos, 50% concertados) de la ciudad de Talavera de la Reina (Castilla-La Mancha). La selección de los participantes se realizó por muestreo estratificado por conglomerados multietápico. Las unidades del muestreo fueron los centros educativos públicos y concertados y los estratos se establecieron en cursos (2º y 3º) hasta completar la muestra ( $N = 769$ ) para un nivel de confianza del 97% con un margen de error del 3.2%.

La selección de los cursos 2º y 3º de la educación secundaria obligatoria se realizó teniendo en cuenta la ocurrencia de acoso escolar, ya que, la literatura indica que son los cursos en los que se produce una mayor ocurrencia del acoso (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Ortega, Calmaestra, & Mora, 2008).

### VARIABLES e instrumentos

El instrumento utilizado fue el Kidscreen-52, que es un cuestionario de evaluación de la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) para población infantil y adolescente (8 a 18 años). Las propiedades psicométricas han sido contrastadas en población europea (Analitis et al., 2009) y española. Las dimensiones del cuestionario, en su versión española, presentaron menos del 5% de valores perdidos (aceptabilidad) con porciones aceptables de respuestas en los extremos inferior y superior de sus distribuciones y alta consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach  $> .70$ ) (Tebe et al., 2008).

El Kidscreen-52, en su versión española, consta de 52 ítems que evalúan diez dimensiones, con una adecuada consistencia interna en cada caso (Aymerich et al., 2005). En este estudio, para la medición del apoyo social familiar, del grupo de iguales y escolar, se utilizaron respectivamente las dimensiones: relación con los padres y vida familiar ( $\alpha$  de Cronbach = .87), amigos y apoyo social ( $\alpha$  de Cronbach = .82) y entorno escolar ( $\alpha$  de Cronbach = .83), cuya fiabilidad y consistencia interna son adecuadas, habiéndose

contrastado previamente en otros estudios (Analitis et al., 2009).

La dimensión *relación con los padres y vida familiar* consta de seis ítems que deben ser valorados en una escala tipo Likert de cinco puntos (dos de ellos en: nada, un poco, moderadamente, mucho, muchísimo y tres en: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre). Las dimensiones *amigos y apoyo social* y *entorno escolar* se componen de seis ítems cada una, que son valorados en una escala tipo Likert de cinco puntos (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre), cuyos valores en todas las dimensiones se corresponden con la suma de las respuestas al conjunto de ítems (1-5) que componen cada dimensión.

A ellas se añadió la Escala de Victimización entre Iguales (Cava, Musitu, & Murgui, 2007), adaptación de la Escala de Victimización (Mynard & Joseph, 2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales (Crick & Grotpeter, 1996), con un total de 22 ítems. Los primeros 20 ítems, que se valoran en una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (nunca, pocas veces, muchas veces, siempre), evalúan tres dimensiones: victimización relacional (por ejemplo, algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia), victimización manifiesta física (por ejemplo, algún compañero/a me ha amenazado) y victimización manifiesta verbal (por ejemplo, algún compañero/a me ha gritado), que explicaron en un análisis factorial con rotación oblimin el 62.18% de varianza (49.26%, 7.05% y 5.87%, respectivamente) (Cava et al., 2007).

Además, se incluyó la Escala de Reputación Social (Reputation Enhancement Scale; Carroll, Houghton, Hattie, & Durkin, 1999), que está formada por dos factores con tres dimensiones cada uno. El factor *Autopercepción* compuesto de 3 dimensiones: *Autopercepción no conformista* (por ejemplo, soy un chico/a rebelde o me salto las normas), *autopercepción conformista* (por ejemplo, soy una buena persona o se me pueden contar secretos) y *autopercepción de la reputación* (por ejemplo, soy popular y querido entre mis compañeros o soy un líder). El factor *self público* compuesto de 3 dimensiones: *Self público ideal no conformista*, *self público ideal conformista*, *self público ideal reputacional*, que evalúan cómo le gustaría ser percibido idealmente al sujeto en relación con su conducta no conformista, su conducta conformista y su reputación y estatus en los mismos ítems que el factor autopercepción y en una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (nunca, pocas veces, muchas veces, siempre). Las propiedades psicométricas en su validez y fiabilidad han sido contrastadas (Carroll et al., 1999; Carroll, Green, Houghton, & Wood, 2003; Buelga, Musitu, & Murgui, 2009; Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009a) y se ha informado de su correlación significativa con la conducta violenta y capacidad para discriminar entre los implicados en conductas violentas y los no implicados (Estévez, Jiménez, & Moreno, 2011; Carroll, Hattie, Houghton, & Durkin, 2001).

Por último, se incluyó la dimensión *afiliación* de la Escala de Clima Escolar (Moos & Trickett, 1973), adaptada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989), que evalúa la percep-

ción de amistad y ayuda entre compañeros (por ejemplo, en esta clase se hacen muchas amistades o algunos compañeros/as no se llevan bien en clase), cuya fiabilidad y validez han sido contrastadas en numerosos estudios; se ha comprobado que se relaciona positivamente con la autoestima y la satisfacción con la vida y de forma negativa con soledad, depresión, violencia y victimización escolar (Cava, 2011; Cava, Musitu, Buelga, & Murgui, 2010; Estévez et al., 2008).

### Procedimiento

La recogida de datos se realizó, por medio de autoinforme en grupo dentro del aula de cada curso, en cuadernillos independientes y anónimos con instrucciones. El encuestador, miembro del equipo, fue el encargado de pasar los cuestionarios, resolver las dudas, cuando fue necesario, y dar las instrucciones de cumplimentación.

Previamente, se había solicitado la colaboración a los directores de los Centros Educativos de la muestra de la ciudad de Talavera de la Reina, seleccionados aleatoriamente, a los que se hizo llegar la solicitud de participación por escrito, que se acompañaba de la invitación y autorización de la Delegación Provincial de Toledo para participar en el estudio. Los centros fueron contactados para concertar fecha y hora, una vez se había obtenido el consentimiento informado de los tutores legales de los menores, para la cumplimentación del cuestionario en el que se aseguraron, tanto el anonimato, como la voluntariedad y la confidencialidad.

### Análisis estadísticos

Tomando como referencia la frecuencia de haber realizado acoso o haber sufrido victimización, que se ha considerado fiable para diferenciar los roles en las situaciones de acoso escolar (Velderman, van Dorst, Wiefferin, Detmar, & Paulussen, 2011), se ha establecido la variable participantes, dando lugar a una nueva variable con cuatro categorías: *no implicados* (nunca o pocas veces), *agresores* (han agredido muchas veces/siempre en al menos una de las formas de acoso evaluadas), *victimistas* (han sufrido agresiones muchas veces/siempre en al menos una de las formas de acoso evaluadas) y *victimistas agresivas* (han participado muchas veces como agresores y como víctimas).

A efectos comparativos, las variables del Kidscreen suelen convertirse a puntuaciones con media 50 y desviación típica de 10; para este estudio, todas las puntuaciones fueron tipificadas de esta manera.

Se llevó a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo de las variables del estudio y se compararon diferencias por sexo usando  $\chi^2$  o la prueba *t* en función de la naturaleza de las variables.

Además, se compararon también las diferencias por centro escolar en niveles de agresión y victimización a través de ANOVA y Games-Howell como prueba post-hoc; detectado un centro con diferencias significativas en ambas variables, se recodificó la variable en dos categorías, agrupando el resto

de centros escolares y, nuevamente, se usaron  $\chi^2$  y la prueba  $t$  para conocer las posibles diferencias en el resto de variables.

Posteriormente, se utilizó la correlación para conocer las relaciones entre las distintas variables y el ANOVA para comparar las diferencias en agresión, victimización, apoyo social y autopercepción entre los grupos de participantes. Finalmente, se llevó a cabo un análisis multivariante para intentar conocer si las variables estudiadas permitían discriminar entre los distintos implicados (agresores, víctimas y víctimas agresivas); concretamente, se realizó una regresión logística multinomial.

## Resultados

Por lo que se refiere a la prevalencia de participantes en acoso escolar, un 32.1% de los escolares no se implicaron o lo hicieron alguna vez; un 27.6% participaron como agresores, un 13.1% como víctimas y un 27.2% como víctimas agresivas. Los chicos participaron más como agresores puros (31.6% vs 22.9%) y menos como víctimas puras (11.2% vs 15.4%). Existen diferencias significativas entre chicos y chicas (Chi cuadrado = 8.206;  $p = .042$ ) siendo menor el porcentaje de chicas que participan como agresoras puras (31.6% vs 22.9%).

La comparación de medias por sexo muestra que los chicos presentan niveles significativamente más altos de agresión ( $t = 4.16$ ,  $p = .000$ ), apoyo de los padres ( $t = 4.35$ ,  $p = .000$ ), autopercepción no conformista ( $t = 4.16$ ,  $p = .000$ ) y reputación ( $t = 2.27$ ,  $p = 0.23$ ). Las chicas muestran un self más conformista ( $t = -2.94$ ,  $p = .003$ ). Se contrastó si había diferencias en cuanto al tipo victimización, resultando que las chicas puntúan significativamente más alto en victimización relacional ( $t = -3.53$ ;  $p = .000$ , 674.01 gl.) y los chicos puntúan más alto en victimización física ( $t = 2.52$ ;  $p = .006$ , 764.35 gl.).

Por otra parte, se analizaron las variables de agresión, victimización, apoyo social y participantes por centro escolar. De los 8 centros incluidos, uno de ellos tiene niveles de agresión y victimización significativamente altos (Brown-Forsythe = 8.77; gl 7-304.69,  $p = .000$ ; Brown-Forsythe = 4.64; gl 7-613.2;  $p = 000$ ), esto se traduce en una prevalencia de víctimas agresivas significativamente superior (45.6% vs. 24.3%;  $\chi^2 = 22.964$ ,  $p = 000$ ; gl=3). La percepción del entorno escolar, afiliación y del apoyo parental es más baja en los escolares de ese centro, pero, no el apoyo percibido de los iguales.

Los análisis de correlación muestran que las tres dimensiones del apoyo social y la afiliación correlacionan negativamente tanto con el nivel de agresión como con el de victimización. Sin embargo, la relación del entorno escolar es mayor con la agresión ( $r = .416$ ,  $p = 000$ ); mientras, el resto de indicadores de apoyo, así como la afiliación, tienen una relación más fuerte con la victimización.

Por lo que se refiere a la autopercepción, tanto agresión como victimización correlacionan positivamente con la autopercepción no conformista, pero, la agresión también correlaciona positivamente con la reputación ( $r = .281$ ,  $p = 000$ ), al contrario que la victimización ( $r = -.096$ ,  $p = 000$ ).

La autopercepción no conformista tiene una relación negativa muy fuerte con el apoyo del entorno escolar; también guarda relación, aunque menor, con el apoyo parental y la afiliación. La autopercepción conformista se relaciona de forma positiva con todas las dimensiones del apoyo social y la afiliación.

En cambio, la reputación sólo se relaciona con el apoyo de los iguales. En cuanto a las dimensiones del self público ideal no conformista y conformista, mantienen relaciones muy similares a las dimensiones de autopercepción pero con menor fuerza, por lo que no han sido incluidas en la Tabla 1.

Sin embargo, la reputación ideal correlaciona significativamente de forma negativa con apoyo parental y afiliación, algo que no ocurre con la autopercepción de la reputación.

**Tabla 1.** Correlaciones de Pearson-

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Agresión										
2 Victimización	.346**									
3 Apoyo Padres	-.240**	-.311**								
4 Apoyo Iguales	-.124**	-.369**	.344**							
5 Entorno escolar	-.416**	-.334**	.419**	.283**						
6 Afiliación	-.263**	-.363**	.275**	.244**	.329**					
7 No conformista	.525**	.246**	-.252*	-.021	-.500**	-.181**				
8 Conformista	-.138**	-.370**	.190**	.288**	.235**	.282**	-.193**			
9 Reputación	.220**	-.177**	-.045	-.256**	-.014	.047	.254**	.262**		
10 Reputación ideal	.289**	.012	-.075*	.112**	-.067	-.072*	.210**	.112**	.570**	
Edad	.160**	-.006	-.193**	.021	-.178	-.031	.213**	.013	.098**	0.64

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (unilateral).

A través de un ANOVA comparamos las puntuaciones medias de los distintos grupos de implicados en victimización, agresión, afiliación, autopercepción y reputación ideal (Tabla 2).

Los resultados de las pruebas post-hoc (Games-Howell) muestran que las víctimas agresivas son las que cometen más agresiones y, también, las que más las reciben. Además, tienen una percepción significativamente inferior que los demás

grupos del entorno escolar y una puntuación mayor en autopercepción no conformista.

Las víctimas tienen la puntuación más baja en reputación percibida; además, obtienen puntuaciones similares a los agresores en apoyo del entorno escolar, afiliación y autopercepción no conformista; y similares a las víctimas agresivas en apoyo parental, apoyo de los iguales y autopercepción conformista. Los agresores se perciben con más reputación que el resto de grupos y, junto con las víctimas agresivas, también muestran una puntuación alta en reputación ideal.

**Tabla 2.** Descriptivos y ANOVA por participantes.

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
Agresión	No implicado	43.62	3.90	125.90**
	Agresor	52.47	8.39	
	Víctima	44.92	4.41	
	Víctima/agresor	57.41	12.14	
Victimización	No implicado	44.25	4.24	222.75**
	Agresor	44.68	4.50	
	Víctima	55.99	9.38	
	Víctima/agresor	59.29	10.60	
Padres	No implicado	52.38	8.761	23.14**
	Agresor	52.07	9.06	
	Víctima	48.76	9.35	
	Víctima/agresor	45.65	11.06	
Iguales	No implicado	52.09	8.10	18.91**
	Agresor	52.22	7.89	
	Víctima	46.56	12.54	
	Víctima/agresor	46.90	11.28	
Entorno escolar	No implicado	53.33	8.94	28.65**
	Agresor	50.79	9.76	
	Víctima	50.22	8.44	
	Víctima/agresor	45.16	10.31	
Afiliación	No implicado	53.12	8.74	25.79**
	Agresor	51.35	8.93	
	Víctima	48.76	10.39	
	Víctima/agresor	45.56	10.56	
Percepción no conformista	No implicado	46.66	6.29	29.81**
	Agresor	49.90	10.47	
	Víctima	48.25	7.87	
	Víctima/agresor	54.92	11.95	
Percepción conformista	No implicado	51.85	9.16	16.36**
	Agresor	52.19	7.52	
	Víctima	46.65	12.40	
	Víctima/agresor	47.19	10.77	
Auto reputación	No implicado	49.47	7.80	11.83**
	Agresor	52.83	12.40	
	Víctima	45.99	9.33	
	Víctima/agresor	49.69	9.08	
Ideal reputación	No implicado	47.87	9.50	12.67**
	Agresor	51.76	9.56	
	Víctima	47.01	9.28	
	Víctima/agresor	52.20	10.50	

\*\*  $p < 0.01$

Finalmente, se utilizó la regresión logística multinomial para conocer si las variables estudiadas permitían discriminar entre los distintos grupos de implicados e identificar qué variables caracterizaban a dichos grupos.

El modelo obtenido es significativo ( $-2\ln L = 911.368$ ;  $\chi^2 = 144.373$ ,  $gl = 20$ ,  $p = .000$ ;  $R^2$  de Nagelkerke = .285) y clasifica correctamente al 57.8% de los casos, mejor a los agresores (70.3%) y víctimas agresivas (62.4%) que a víctimas (22.4%), lo que indica que las variables consideradas no permiten caracterizar adecuadamente este grupo. La percepción del entorno escolar, el sexo y la edad no son significativos en el modelo.

Tomando como categoría de referencia a las víctimas agresivas, los agresores presentan mayor apoyo parental, de los iguales y afiliación; también se caracterizan por una menor autopercepción no conformista, pero, mayor reputación percibida.

Las víctimas, por su parte, presentan menor autopercepción no conformista y menor puntuación en reputación ideal.

**Tabla 3.** Estadísticos Regresión Logística Multinomial.

Participantes	B	Wald	Sig.	Exp(B)	Intervalo confianza 95% Exp(B)	
					Límite inf.	Límite sup.
Agresor	Intersección	-7.09	9.65	.002		
	Padres	.04	9.15	.002	1.04	1.01
	Iguales	.02	3.81	.051	1.02	1.00
	Entorno escolar	.01	.964	.326	1.01	.98
	Afiliación	.035	8.37	.004	1.03	1.01
	Autoconcepto no conformista	-.03	6.28	.012	.96	.94
	Autoconcepto conformista	.02	2.63	.105	1.02	.99
	Autoconcepto reputación	.04	6.03	.014	1.04	1.00
	Ideal Reputación	-.02	2.32	.127	.97	.95
	Edad	.05	.19	.661	1.05	.82
Víctima	Chico	.34	2.23	.135	1.41	.89
	Intersección	4.31	2.75	.097		
	Padres	.01	1.29	.255	1.01	.98
	Iguales	-.00	.25	.613	.99	.97
	Entorno escolar	.02	1.39	.238	1.02	.98
	Afiliación	.026	3.47	.062	1.02	.99
	Autoconcepto no conformista	-.04	6.96	.008	.95	.92
	Autoconcepto conformista	-.019	1.82	.177	.98	.95
	Autoconcepto reputación	.00	.14	.702	1.00	.96
	Ideal Reputación	-.04	6.22	.013	.95	.92
Edad	-.18	1.50	.220	.82	.61	
Chico	-.14	.28	.594	.86	.50	

## Discusión

Los resultados de este estudio indican que existe una fuerte relación inversa entre los niveles de agresión y victimización y la percepción de apoyo social del grupo de iguales, de la familia y del entorno escolar, así como, la afiliación. Además, ambas variables se vinculan a una percepción no conformis-

ta. Cabe destacar que, el nivel de agresión se relaciona especialmente con una baja percepción de apoyo del entorno escolar y el de victimización con un menor apoyo de padres, iguales y afiliación.

El análisis por grupos de participantes de este trabajo puede ayudar a explicar por qué, tanto agresión, como victimización se relacionan significativamente con las mismas variables y en la misma dirección. Los resultados indican que las víctimas agresivas son un grupo tan prevalente como los agresores y, además, presentan los mayores niveles tanto de agresión como de victimización. Confluyen en ellos, pues, los problemas de conducta de agresores y víctimas. Estos resultados son acordes con la investigación internacional que los describe como especialmente inadaptados, impopulares, con fuerte victimización y síntomas de hiperactividad, ansiedad y depresión (Burk et al., 2011; Kelly et al., 2015; Yang & Salmivalli, 2013).

Otro resultado que confirma la importancia del rol de las víctimas agresivas en el fenómeno del acoso escolar es que el centro que presenta los mayores niveles de agresión y victimización se caracteriza también por una prevalencia significativamente alta de víctimas agresivas, pero no de agresores o víctimas puras.

Nuestros resultados con respecto al apoyo social son coherentes con gran parte de la investigación sobre acoso. De hecho, la evidencia de que una alta percepción del apoyo social del grupo de iguales, de la familia o el entorno escolar disminuye el riesgo de victimización y de agresión parece sólida (Fanti et al., 2012; Rothon, Head, Klineberg, & Stansfeld, 2011; Wang et al., 2009; Yaban et al., 2013). En este sentido, el apoyo social percibido se ha interpretado generalmente como un factor de riesgo/protección, tanto de la agresión, como de la victimización (Fanti et al., 2012; Kendrick et al., 2012; Lambert & Cashwell, 2004; Rueger et al., 2010).

Sin embargo, hay cuestiones no resueltas con respecto al papel del apoyo social y otras variables relacionales desde esta perspectiva del riesgo; por ejemplo, quedaría por explicar por qué en unos escolares una baja percepción de apoyo social incrementa el riesgo de agresión y en otros, el de victimización (y, en un tercer grupo, ambos). Por ello, en los últimos años, va cobrando fuerza la idea de que la relación podría ser la inversa: que el apoyo social percibido puede verse afectado por la implicación en el acoso (Salmivalli, 2010). En nuestro caso, consideramos que algunos resultados tampoco son coherentes con la tradicional perspectiva del riesgo y podrían encajar mejor en esta perspectiva de la calidad de vida.

Así, en relación con los iguales, por ejemplo, es destacable que el apoyo percibido de los amigos correlaciona en mayor medida con el resto de medidas de apoyo percibido que con la afiliación, que es igualmente un indicador de las relaciones con compañeros en el entorno escolar. Podría, pues, reflejar más una tendencia en cuanto a la percepción de apoyo por parte de los escolares, en cualquier dimensión, que la calidad de las relaciones con los iguales de su escuela.

Por lo que se refiere al apoyo parental, nuestros resultados muestran que la baja percepción de apoyo social familiar se asocia a un mayor nivel de victimización y es característica, tanto de las víctimas agresivas, como de las víctimas puras. La perspectiva del riesgo mantiene que el apoyo social parental reduce la prevalencia de intimidación y victimización (Collins & Laursen, 2004; Yaban et al., 2013) al aportar soporte familiar, seguridad emocional y estilos de interacción funcionales (Parke, 2004). Sin embargo, esta hipótesis no explicaría por qué, en nuestros resultados, los agresores, que también muestran un estilo disfuncional de relación, perciben más apoyo parental que las víctimas. Esta es una cuestión que habitualmente queda sin resolver en muchos trabajos sobre acoso escolar o se asume que la relación estaría mediada por otros factores, como rasgos individuales (Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009b) o la percepción de las relaciones escolares (Guerra et al., 2012; Martínez, Musitu, Amador, & Monreal, 2012).

Por lo que respecta al apoyo percibido del entorno escolar, también se ha considerado que es un importante predictor de acoso escolar (Richard, Schneider, & Mallet, 2012) y que las víctimas de acoso escolar muestran los niveles más bajos de apoyo de los profesores e inferior percepción de seguridad en la escuela (Berkowitz & Benbenishty, 2012; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, & Evans, 2010). En nuestros resultados, todos los implicados presentan una percepción baja de apoyo escolar, aunque está más vinculado a las agresiones que a la victimización. Pero consideramos relevante que la percepción del apoyo escolar esté más vinculada a la imagen no normativa del menor que a su afiliación con los compañeros; es decir, parece guardar más relación con la conducta del adolescente en la escuela que con sus relaciones dentro de la misma.

Así pues, tomados en conjunto nuestros resultados sobre apoyo social y afiliación, pudiera ocurrir que la percepción de apoyo social se viese alterada en todos los participantes y, más que un factor de riesgo/protección, refleje cómo afecta el acoso a la calidad de vida de los escolares. Esta interpretación, además, permitiría explicar las semejanzas y diferencias encontradas entre los distintos grupos de participantes.

En el caso de quienes agreden, sus puntuaciones en apoyo percibido serían indicadores de cómo su entorno reacciona a su comportamiento agresivo; es decir, mostrarían el rechazo de familiares, compañeros y profesores a su conducta no conformista, lo que sería coherente con la información disponible sobre rechazo escolar (Estévez, Martínez, & Jiménez, 2009). De acuerdo a nuestros resultados, únicamente la percepción de apoyo de los amigos no se ve afectada por la imagen no conformista, lo que sería coherente con toda la información disponible en el ámbito de la conducta antisocial, sobre la tendencia entre quienes tienen problemas de conducta a asociarse entre sí y aceptarse mutuamente (Bartolomé, Montañés, & Montañés, 2008) y con la evidencia de que los agresores tienden a ser aceptados por su grupo de amigos y rechazados por el resto (Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2008; Dishion & Dodge, 2005; Rodríguez, 2015).

En cambio, en el caso de quienes sufren agresiones, las variables reflejarían la falta de reacción del entorno ante el daño que sufren, como pusieron de manifiesto Malecki y Demaray (2002), quienes, igualmente, señalaron que las víctimas son el grupo que más valoraba el apoyo social. En esta línea, existe evidencia de que los padres de víctimas, por ejemplo, tienen dificultades para identificar el acoso, reconocerlo en sus hijos, valorar su impacto en ellos y reaccionar adecuadamente, lo que puede ser vivido por el hijo como falta de apoyo (Sawyer, Mishna, Pepler, & Wiener, 2011). Problemas similares para detectar y valorar el acoso se han descrito en los profesores (Yoon & Kerber, 2000; Kazdin & Rottella, 2009). Finalmente, como en el caso de los agresores, algunos estudios han puesto de manifiesto que las víctimas tienden a vincularse a otros que también lo son y que, por tanto, difícilmente reaccionarán para protegerles; de hecho, la continuidad de la victimización en el tiempo depende de si los escolares mantienen o no sus relaciones de amistad con otras víctimas (Farmer, et al. 2013).

Consideramos que, los resultados con respecto a la reputación percibida también avalarían esta interpretación. Así, la reputación percibida es significativamente más alta en los agresores puros y está vinculada a una alta percepción de apoyo de los amigos, que ya hemos visto que no se ve afectada por la imagen no conformista, y es independiente del resto de indicadores de apoyo social y de la afiliación. Estos datos estarían en la línea de los encontrados en otros estudios que hacen hincapié en que la reputación, especialmente el deseo de mejorar la reputación, podría favorecer la participación en agresiones (Buelga, Irazo, Cava, & Torralba, 2015; Estévez, Emler, Cava, & Inglés, 2014; Estévez et al., 2012; Moreno et al., 2009a; Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014), pero, en nuestra opinión, se trataría de la reputación dentro del grupo de amigos que, como hemos señalado anteriormente, tienden a ser similares en cuanto a conducta. Por tanto, en los agresores, encontramos, tanto un rechazo de su conducta no conformista por parte de padres y el entorno escolar, como una buena reputación percibida (y un deseo de aumentarla) dentro del grupo de amigos.

Por último, merece la pena destacar que el apoyo percibido, la afiliación y las dimensiones de autopercepción no permiten caracterizar adecuadamente a las víctimas puras. De hecho, las víctimas presentan bajos niveles en todas ellas, pero, no se distinguen apenas del resto de implicados. En este sentido, podríamos decir que conforman un grupo que se siente “invisible”, que no se percibe apoyado ni con reputación y que tampoco muestra un deseo significativo de mejorar esa reputación.

Nuestros resultados ponen de manifiesto que la implicación en el maltrato escolar es un fenómeno común y complejo en el que están implicados, aunque sea de forma moderada, gran parte de los escolares. También sugieren que la relación entre diversas variables relacionales y la implicación en situaciones de acoso puede ser bidireccional, en un proceso de interacción continuo. Estamos de acuerdo con Salmivalli (2010) en que, a pesar del enorme número de estudios sobre

acoso escolar, los procesos de interacción implicados no son suficientemente conocidos todavía.

Esta complejidad debería ser tenida en cuenta en la intervención, máxime si consideramos que los programas de intervención y prevención del acoso escolar han demostrado una limitada efectividad (Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sánchez, 2007; Merrell, Gueldne, Ross, & Isava, 2008; Richard et al., 2012). Por ejemplo, se considera crucial movilizar al grupo de iguales ante las situaciones de agresión (Salmivalli, 2010), pero, sin valorar que una parte importante de los que reciben agresiones son, a su vez, agresores, lo que afectará a cómo el resto de compañeros los perciben. Incluso, cabría plantearse si el daño que reciben aparece en un contexto de agresiones mutuas, dado que hay suficiente evidencia de que existe, tanto un proceso de influencia, como de selección de los amigos, de manera que, los escolares más agresivos suelen mantener relaciones con otros escolares agresivos, lo que incrementará el riesgo de victimización (Bartolomé et al., 2008; Etkedal, Kochenderfer-Ladd, & Ladd, 2015) e igualmente es conocido que una parte importante del maltrato ocurre entre amigos (Mishna, Wiener, & Pepler, 2008). Esta evidencia, escasamente contemplada en la investigación y la prevención del acoso, es coherente con nuestros datos, como hemos señalado anteriormente.

En este sentido, sería necesaria más investigación para aclarar si realmente este grupo está conformado por víctimas agresivas, como se tiende a categorizar, o por agresores victimizados, o requiere de una nueva mirada, pues la propia forma de categorizar a este grupo podría estar sesgando las interpretaciones de los resultados e intervenciones. En esta línea, son prometedores los estudios de corte longitudinal (Salmivalli, 2010).

Por otra parte, la tendencia a clasificar a los escolares como agresores o como víctimas es habitual fuera y dentro del contexto escolar, y se refleja incluso en los protocolos establecidos en los centros educativos frente al acoso (por ejemplo, Gobierno de Canarias, 1999; Gobierno de Cantabria, *sf*), pero, desatiende una realidad: que una parte importante de los implicados cometen agresiones y, además, las sufren.

Así, las intervenciones con los iguales, con los profesores y con los padres podrían mejorar la eficacia de los resultados de los programas, pero dentro de planteamientos integrales (Galloway & Roland, 2004) que deben partir de un buen conocimiento de los procesos grupales implicados y del contexto social en el que ocurren (Patton, Eshmann, & Butler, 2013); en este sentido, sería importante valorar la respuesta del entorno social y familiar no necesariamente como un precedente, sino también como un resultado de la conducta de los escolares.

Ciertamente, nuestros resultados deben ser tomados con precaución, sin que puedan inferirse relaciones de causalidad entre las variables, ya que, se trata de un estudio transversal y correlacional. Y, por otra parte, la interpretación de los resultados en relación con el apoyo social o la autopercepción es

discutible, pero, creemos que ofrecen información interesante para abrir nuevos planteamientos con respecto a las relaciones escolares y su influencia en el desarrollo saludable de los estudiantes.

## References

- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., & Rajmil, L. (2009). Víctimas de acoso: factores asociados en niños y adolescentes de 8-18 años de edad en 11 países europeos. *Pediatrics*, *67*(2), 111-118.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 49-56. Doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M
- Aymerich, M., Berra, S., Guillamón, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberer, U., & Rajmil, L. (2005). Desarrollo de la versión en español del Kidscreen, un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. *Gaceta Sanitaria*, *19*(2), 93-102.
- Bartolomé, R., Montañés, M., & Montañés, J. (2008). El papel de los amigos frente a la conducta antisocial en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*, 289-298. Obtenido de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen3/INFAD\\_010320\\_289-298.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen3/INFAD_010320_289-298.pdf)
- Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' Support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, *82*(1), 67-74.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *International Journal of Social Psychology*, *30*(2), 382-406. Doi:10.1080/21711976.2015.1016754
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *9*(1), 127-141.
- Burk, L. R., Armstrong, J. M., Park, J. H., Zahn-Waxer, C., Klein, M. H., & Essex, M. J. (2011). Stability of early identified aggressive victim status in elementary school and associations with later mental health problems and functional impairments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *39*(2), 225-238. doi:10.1007/s10802-010-9454-6
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, *26*, 1128-1135.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S., & Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, *50*, 253-273.
- Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K., & Houghton, S. (2001). Goal setting and reputation enhancement: behavioural choices among delinquent at-risk and not at-risk adolescents. *Legal and Criminological Psychology*, *6*, 165-184.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., & Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*, 593-606.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, *20*(2), 183-192. doi:10.5093/in2011v20n2a6
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, *18*, 367-373.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of spanish adolescents. *Psychological Reports*, *101*, 275-290.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(1), 156-165.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *3*(9), 383-394.
- Chen, L. M., Cheng, W., & Ho, H. C. (2015). Perceived severity of school bullying in elementary schools based on participants' roles. *Educational Psychology*, *35*(4), 484-496. doi:10.1080/01443410.2013.860220
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner, & L. Steinberg, *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 331-362). New York: John Wiley & Sons.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictor of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*, 65-83. doi:10.1037/a0020149
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal Public Health*, *54*, 216-224.
- Crick, R. N., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, *8*, 367-380.
- Del Barrio, C., Espinosa, M. A., & Martín, E. (2007). *Informe del Defensor del Pueblo, 1999-2006*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Del Moral, C., Suárez, C., Villarreal, M. E., & Musitu, G. (2014). Types of aggressive victims in bullying situations at secondary school. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, *37*(2), 399-428. doi:10.1080/02103702.2014.918816
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*(1), 39-50. Obtenido de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num1/182.html>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, *362*, 348-379.
- Dishion, T. J., & Dodge, K. A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*(3), 395-400.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg S. M., & Veenstra R. (2008). Beyond the classroom norm: The influence of bullying of popular adolescents on peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 1289-1299. doi: 10.1007/s10802-008-9251-7
- Domitrovich, C. E., & Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly*, *47*, 235-263.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fa, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, *48*, 533-553.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J., & Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, *23*(1), 57-67. doi:10.5093/in2014a6
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Montegudo, M. C., & Torregrosa, M. S. (2012). Analysis of the relationship between victimization and school violence: the role of antisocial reputation. *Psychosocial Intervention*, *1*(21), 53-65. doi:10.5093/in2012v21n1a3
- Estévez, E., Jiménez, T., & Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, *3*, 177-186.

- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12. Obtenido de <https://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educ.pdf>
- Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person and relational level factors that influence bullying and bystander behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, In press. doi:10.1016/j.avb.2015.05.011
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181. doi:10.1080/17405629.2011.643169
- Fanti, K. A., & Kimonis, E. R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 617-631. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x
- Farmer, T. W., Irvin, M. J., Motoca, L. M., Leung, M., Hutchins, B. C., Brooks, D. S., & Hall, C. M. (2013). Externalizing and internalizing behavior problems, peer affiliations, and bullying involvement across the transition to middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23, 3-16. doi: 10.1177/1063426613491286
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. J., & Sánchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414.
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32(2), 110-121.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best?. In K. Rigby (Ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 37-53). New York: Cambridge University Press.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123-1133. doi:10.1007/s10964-013-0040-4
- Gobierno de Canarias (2009). *Guía para el profesorado sobre acoso escolar*. Las Palmas: Consejería de Educación. Obtenido de [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/guia\\_acoso.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/guia_acoso.pdf)
- Gobierno de Cantabria. (sf). *Protocolo de actuación para los Centros Educativos en casos de acoso entre compañeros*. Santander: Consejería de Educación. Obtenido [http://www.educantabria.es/docs/planes/convivencia/protocolo\\_actuacion\\_escolar.pdf](http://www.educantabria.es/docs/planes/convivencia/protocolo_actuacion_escolar.pdf)
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, B., Miret, M., Lupiani, B., & Barreto, M. C. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13, 48-49.
- Guerra, C., Campaña, M. A., Fredes, V., & Gutiérrez, L. (2012). Regulación de la agresividad entre preescolares mediante el entrenamiento a madres y profesoras. *Terapia Psicológica*, 29(2), 197-211.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Kazdin, A., & Rotella, C. (2009). Bullies: they can be stopped, but it takes a village. *Slate Magazine*, 11. Obtenido de <http://www.slate.com/id/2249424>
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J., & Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine*, 73, 100-105. doi:10.1016/j.ypmed.2015.01.020
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1069-1080. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.014
- Lambert, S., & Cashwell, C. (2004). Preteens Talking to Parents: Perceived Communication and School-Based Aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Lin, N., & Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressor and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Malcolm, K. T., Jensen-Campbell, L. A., Rex-Lear, M., & Waldrup, A. M. (2006). Divided we fall: children's friendships and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(5), 721-740.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 31, 1-18.
- Martínez, B., Moreno, D., Amador, L. V., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 149-160. doi:10.5093/in2011v20n2a3
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. V., & Monreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la familia, la autoestima y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., & Monreal-Gimeno, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 8(3), 679-692.
- Merrell, K. W., Gueldne, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Mishna, F., Wiener, J., & Pepler, D. (2008). Some of my best friends: Experiences of bullying within friendships. *School Psychology International*, 29(5), 549-573. doi: 10.1177/0143034308099201
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009a). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009b). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Musitu, G., Martínez, E., & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Olweus, D. (2005). Bullying. In J. Sanmartín, *La violencia en la escuela* (pp. 57-97). Valencia: Centro Reina Sofía.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Parke, R. D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Patton, D. U., Eschmann, R. D., & Butler, D. A. (2013). Internet banging: New trends in social media, gang violence, masculinity and hip hop. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A54-A59. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.035
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- RasKauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behavior and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263-284. doi:10.1177/0143034311415906
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rodríguez, J. A. (2015). Un análisis de la relación entre grupo de amigos, edad y conducta antisocial: delimitando diferencias de género. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 2(4), 1-20. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5031535.pdf>

- Roland, E. (2011). The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 383-388.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence, 34*, 579-588.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 47-61. doi:10.1007/s10964-008-9368-6
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice, 53*(4), 286-292. doi:10.1080/00405841.2014.947222
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group, norms and behaviours associated with bullying in school. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246-258.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología, 28*(1), 71-82. Obtenido de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/140542/126632>
- Sawyer, J. L., Misha, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review, 33*, 1795-1803. doi:10.1016/j.childyouth.2011.05.010
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.
- Scholte, R. H., Van Lieshout, C. F., & Van Aken, M. A. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence, 11*, 71-94.
- Shetgir, R., Lin, H., & Flores, G. (2013). Trends in Risk and Protective Factors for Child Bullying Perpetration in the United States. *Child Psychiatry Hum Dev, 44*(1), 89-104. doi:10.1007/s10578-012-0312-3
- Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence, 27*, 351-362.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist, 70*(4), 344-353. doi:10.1037/a0038929
- Tebe, C., Berra, S., Herdman, M., Aymerich, M., Alonso, J., & Rajmil, L. (2008). Fiabilidad y validez de la versión española del KIDSCREEN-52 para población infantil y adolescente. *Medicina Clínica, 130*(17), 650-654. doi:10.1157/13120999
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*, 672-682. doi:10.1037/0012-1649.41.4.672
- Velderman, M. K., van Dorst, A. G., Wiefferin, C. H., Detmar, S. B., & Paulussen, T. G. (2011). Quality of life of victims bullies, and bully/victims among school-aged children in the Netherlands. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*(4), 42-52. doi:10.1080/1754730X.2008.9715738
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*, 327-343. doi:10.1016/j.dr.2014.09.001
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescence Health, 41*, 14-21.
- Yaban, E., Sayil, M., & Tepe, Y. (2013). The relations between perceived parental support and peer bullying/victimization in male adolescents: The role of friendship quality. *Türk Psikoloji Dergisi, 28*(71), 20-36.
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology, 10*(6), 723-738. doi:10.1080/17405629.2013.793596
- Yoon, J., & Kerber, K. (2000). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*(1), 27-35. doi:10.7227/RIE.69.3
- Yubero, S., Ovejero, A., & Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology, 25*(3), 283-293. doi:10.1174/021347410792675589