

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Factores psicológicos asociados a los diferentes roles de acoso escolar en Educación Primaria

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Teresa Labrador Rodríguez

Fecha de lectura: 16 de diciembre de 2022

Bajo la dirección de los doctores:

Ángel Boza Carreño

María de la O Toscano Cruz

Huelva, 2022



UNIVERSIDAD DE HUELVA

Departamento de Pedagogía



**Universidad
de Huelva**

**FACTORES PSICOLÓGICOS ASOCIADOS A LOS DIFERENTES ROLES
DE ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Memoria para optar al grado de doctora presentada por:

Teresa Labrador Rodríguez

Universidad de Huelva

Bajo la dirección de los doctores:

Ángel Boza Carreño

María de la O Toscano Cruz

Tesis Doctoral

Huelva, 2022

UNIVERSIDAD DE HUELVA

Departamento de Pedagogía



**Universidad
de Huelva**

**FACTORES PSICOLÓGICOS ASOCIADOS A LOS DIFERENTES ROLES
DE ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Memoria para optar al grado de doctora presentada por:

Teresa Labrador Rodríguez

Universidad de Huelva

Bajo la dirección de los doctores:

Ángel Boza Carreño

María de la O Toscano Cruz

Tesis Doctoral

Huelva, 2022

UNIVERSITY OF HUELVA

Department of Pedagogy



**Universidad
de Huelva**

**PSYCHOLOGICAL FACTORS ASSOCIATED WITH DIFFERENT ROLES
IN BULLYING SITUATIONS IN PRIMARY EDUCATION**

Doctoral dissertation presented by:

Teresa Labrador Rodríguez

University of Huelva

Under the direction of Drs.:

Ángel Boza Carreño

María de la O Toscano Cruz

Doctoral Dissertation

Huelva, 2022

AGRADECIMIENTOS

Tomar la decisión de iniciar los Estudios de Doctorado no es una decisión trivial. Implica dedicación, tiempo, arduo trabajo, constancia... En definitiva, es una carrera de fondo, como una maratón que se prolonga a lo largo de varios años y en la que, obviamente, existen subidas, bajadas, caídas, volver a ponerse de pie, tropezar y seguir y finalmente llegar a la meta. De hecho, el asimilar la realización de la Tesis con una maratón es bastante adecuado, aunque con una diferencia: las personas que tenemos alrededor. En esta "maratón", nunca he estado sola: hay muchas personas que han hecho, de una u otra forma, que este escrito vea hoy la luz y que de esta manera termine esta carrera. Esta Tesis es tan mía como vuestra.

Gracias a Ángel y Mariola, por mostrarme el camino a seguir para realizar esta carrera de fondo. Por las horas dedicadas para que este trabajo vea hoy la luz, por vuestros consejos y por vuestra implicación constante. No podría haber elegido mejores directores de Tesis.

A todas aquellas personas y organismos que han permitido que esta investigación pueda ser llevada a cabo. Gracias a la Delegación de Educación de Huelva por abrirme sus puertas y apoyar esta investigación. Gracias a los centros participantes por permitirme robarles unas horas de su tiempo para poder administrar los cuestionarios, recibíendome siempre con una sonrisa en la cara. Al alumnado participante y sus familias, por aceptar participar y por su disponibilidad.

A Carolina y Helena, por recibirme como si fuera una portuguesa más. Por los aprendizajes adquiridos en la Universidade do Algarve y por enseñarme una faceta de la investigación diferente a la que traía de casa. Faro siempre será mi segundo hogar.

A todas las personas que participaron en el juicio de expertos, por estar dispuestos y disponibles a revisar el cuestionario, por alumbrarme con su sabiduría y por aportar sus conocimientos para que el cuestionario fuera lo más adecuado posible.

A Sara Conde, por transmitirme su pasión por la estadística, por acompañarme a zambullirme en el maravilloso mundo de AMOS y por las horas dedicadas a ello.

Al Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, y en especial al grupo de investigación HUM-604, por recibirme con los brazos abiertos como una más, y por su apoyo y ayuda constantes.

A mi compañera y amiga Alicia, por su interés en esta Tesis, por estar siempre disponible para ayudarme y por alumbrarme el camino cuando este se oscurecía. Es un placer trabajar a tu lado y aprender contigo.

A mis padres, por enseñarme el valor del trabajo constante, a no rendirme nunca y a comprender que la vida no es un camino de rosas, pero hay que saber apreciar las alegrías (grandes o pequeñas) y los logros que tenemos a nuestro alcance día a día. Por comprenderme y apoyarme en toda mi trayectoria, sois un pilar fundamental en mi vida.

A Juan, mi hermano, por demostrarme que la vida es para los valientes, por el valor para seguir el camino que lleva a la meta, aun cuando este se encuentra lleno de dificultades y por enseñarme la valía y el coraje de trabajar para ser mejor cada día. Eres un ejemplo a seguir.

A José Manuel, mi compañero de vida, por acompañarme durante todo este camino, por ayudarme a levantarme cuando tropiezo, a seguir cuando las fuerzas flaquean y por animarme cuando los ánimos fallan. Gracias por caminar a mi lado, por ser y por estar. Por seguir caminando juntos afrontando los nuevos retos que la vida ponga en nuestro camino.

Y de alguna manera, a todas las personas que se han cruzado en mi camino a lo largo de mi vida (profesores, amigos, compañeros...) y me han enseñado a ser mejor. Gracias a vosotros hoy estoy donde estoy, y soy quien soy.

RESUMEN

El acoso escolar es un fenómeno presente en los centros educativos que genera preocupación debido a los efectos negativos que causa en el alumnado involucrado en estas situaciones. Esto pone de manifiesto la necesidad de investigar este fenómeno, de cara a intervenir ante la presencia de estas situaciones y poder prevenirlas de manera adecuada, tal y como señalan diversos autores a lo largo de la historia. Esta necesidad se acrecienta más si cabe en ciertas poblaciones, en las que las investigaciones previas no han hecho mucho hincapié. Por todo ello, a lo largo de la presente Tesis Doctoral se estudiará este fenómeno, así como los diversos factores psicológicos relacionados con el mismo, en una muestra de casi 1.000 alumnos pertenecientes a las diferentes zonas geográficas de la provincia de Huelva y escolarizados en los últimos cursos de Educación Primaria (5º y 6º EP), puesto que la mayoría de estudios previos tienen lugar en la Educación Secundaria. En primer lugar, se diseña y validan dos instrumentos de evaluación, uno de ellos dirigido a la detección de acoso escolar en la muestra estudiada, con el objetivo de detectar los diferentes tipos de acoso (verbal, físico y relacional), así como los diferentes roles que puede ejercer el alumnado (víctima, agresor y observador); mientras que el segundo de ellos se dirige a la detección de diferentes factores psicológicos involucrados en las situaciones de acoso escolar (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional). Una vez se dispone de un cuestionario válido y fiable se procede a la recogida masiva de información y al análisis de resultados, estableciendo conexiones entre los diferentes roles, tipos de acoso y los factores psicológicos estudiados. Además, se estudian las relaciones entre acoso escolar y diferentes variables sociodemográficas (sexo, curso escolar, zona geográfica, composición de la vivienda familiar, repetición de curso y rendimiento académico) relacionadas con las situaciones de acoso, para intentar establecer un perfil de cada uno de los roles. Los resultados obtenidos arrojan que existen relaciones entre los diferentes tipos de acoso y el resto de variables estudiadas, aunque no en todos los casos dichas relaciones son significativas. La mayor significatividad se encuentra entre las víctimas de acoso escolar y las diferentes variables, mientras que las relaciones son menos significativas con respecto al rol de observadores. Por último, se añade una variable más a esta investigación, comprobando si los observadores de estas situaciones prestan su ayuda a las víctimas. Tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los observadores, esta relación es significativa positivamente (es decir, en la mayoría de los casos, los observadores ayudan a las víctimas cuando estas se encuentran en una situación de acoso). Las principales conclusiones de este estudio pueden dirigirse hacia investigaciones posteriores, centradas en diseñar programas de intervención y de prevención de acoso escolar teniendo en cuenta las variables relacionadas con

esta problemática, así como para detectar de manera temprana el inicio de estas situaciones en función del perfil del alumnado, intentando de esta manera minimizar tanto el número como el impacto de estas situaciones en los escolares.

Palabras clave: *acoso escolar, Educación Primaria, ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares, regulación emocional, escala, validación, factores psicológicos.*

ABSTRACT

Bullying is a pervasive phenomenon in educational centers. It generates concern due to the negative effects it has on the students involved in these situations. This highlights the importance of investigating this phenomenon to prevent bullying and intervene in the presence of these situations adequately, as pointed out by various authors throughout history. This need is even greater in some populations, where previous research has not placed much emphasis. For all these reasons, this Doctoral Thesis will study this phenomenon, as well as the different psychological factors related to it, in a sample of almost 1,000 students belonging to different geographical areas of the province of Huelva, and schooled in the last years of Primary Education (5th and 6th EP), since most of the previous studies take place in Secondary Education. First, two assessment instruments are designed and validated, one of them aimed at detecting bullying, intending to detect the different types of bullying (verbal, physical, and relational), as well as the different roles that the students can play (victim, aggressor, and bystander); while the second one aims to detect some psychological factors involved in bullying situations (anxiety, self-esteem, social competence, family problems, and emotional regulation problems). Once a valid and reliable questionnaire is available, we proceed to the massive collection of information and the analysis of results, establishing connections between the different roles and types of bullying and the psychological factors studied. In addition, the relationships between bullying and different sociodemographic variables (gender, school year, geographical area, composition of the family, course repetition, and academic performance) related to bullying situations are studied trying to establish a profile of each role. The results obtained show that there are relationships between the different types of bullying and the rest of the variables, although not in all cases these relationships are significant. The greatest significance is found between the victims and the different variables, while the relationships are less significant concerning the role of bystanders. Finally, one more variable is added to this research, checking whether the bystanders lend their help to the victims. From the point of view of both victims and bystanders, this relationship is positively significant (i.e., in most cases, bystanders help victims when they are in a bullying situation). The main conclusions of this study can be directed towards further research focused on designing interventions and bullying prevention programs considering the variables studied, as well as to detect early the onset of these situations according to the profile of the students, trying to minimize both the number and the impact of these situations on schoolchildren.

Keywords: *bullying, Primary Education, anxiety, self-esteem, social competence, family problems, emotional regulation, scale, validation, psychological factors.*

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1. <i>Justificación de la investigación</i>	1
2. <i>Metas de la Tesis Doctoral</i>	3
CHAPTER I. INTRODUCTION	5
1. <i>Justification of the research</i>	5
2. <i>Goals of the Doctoral Thesis</i>	7
PRIMERA PARTE. ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	11
1. El acoso escolar.....	11
1.1. <i>Concepto y prevalencia</i>	11
1.2. <i>Conductas y tipos de acoso escolar</i>	20
1.3. <i>Roles que intervienen en el acoso escolar</i>	24
1.4. <i>Causas, consecuencias y factores influyentes</i>	29
2. Factores psicológicos intervinientes en el acoso escolar	34
2.1. <i>Ansiedad</i>	34
2.2. <i>Autoestima</i>	35
2.3. <i>Competencia social</i>	37
2.4. <i>Problemas familiares</i>	38
2.5. <i>Problemas de regulación emocional</i>	40
3. Relación entre el acoso escolar y factores psicológicos del alumnado	42
3.1. <i>Acoso escolar y ansiedad</i>	42
3.2. <i>Acoso escolar y autoestima</i>	44
3.3. <i>Acoso escolar y competencia social</i>	46
3.4. <i>Acoso escolar y problemas familiares</i>	48

3.5. Acoso escolar y problemas de regulación emocional.....	49
SEGUNDA PARTE. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	52
CAPÍTULO III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	53
1. Objetivo general	53
2. Objetivos específicos	53
3. Hipótesis de investigación	55
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	57
1. Metodología	57
2. Participantes	57
3. Procedimiento	58
4. Instrumentos de recogida de datos.....	59
CAPÍTULO V. DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	61
1. Diseño del “Cuestionario para la evaluación del acoso escolar y factores psicológicos influyentes en el mismo”	61
1.1. Cuestionario sobre el “maltrato entre compañeros de escuela”	62
1.2. Escala de agresión y victimización	62
1.3. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)	62
1.4. Versión inicial del cuestionario utilizado.....	63
2. Juicio de expertos	65
3. Prueba piloto	66
4. Versión final del cuestionario	71
CAPÍTULO VI. RESULTADOS	72

1. Validación de la versión final del cuestionario	72
1.1. Validación de la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar	72
1.2. Validación de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos	78
2. Resultados descriptivos	84
3. Factores psicológicos en alumnado víctima de acoso escolar.....	86
4. Factores psicológicos en alumnado agresor de acoso escolar	92
5. Factores psicológicos en alumnado observador de acoso escolar	98
6. Características sociodemográficas de los diferentes perfiles de acoso	102
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES FUTURAS	110
1. Conclusiones	110
2. Limitaciones	120
3. Implicaciones	121
4. Investigaciones futuras.....	122
CHAPTER VII. CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FUTURE IMPLICATIONS.....	125
1. Conclusions	125
2. Limitations	134
3. Implications	135
4. Future research.....	136
REFERENCIAS	139
ANEXOS	175

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Términos utilizados para acoso escolar en diferentes idiomas	15
Tabla 2. Prevalencia de acoso escolar a nivel mundial	17
Tabla 3. Distribución muestral por zonas geográficas	58
Tabla 4. Categorías teóricas e ítems pertenecientes a cada una de ellas en la versión final de la escala de acoso	64
Tabla 5. Ítems de la escala pertenecientes a cada categoría teórica de la escala de detección de características psicológicas	65
Tabla 6. Análisis factorial exploratorio – escala de víctima	67
Tabla 7. Análisis factorial exploratorio – escala de agresor.....	68
Tabla 8. Análisis factorial exploratorio – escala de observador.....	68
Tabla 9. Análisis factorial exploratorio escala de detección de características psicológicas.....	70
Tabla 10. Alfa de Cronbach Escala para la Evaluación de Acoso Escolar	72
Tabla 11. Estadístico Alfa de Cronbach si se elimina algún elemento en las diferentes subescalas de la Escala para la Evaluación de Acoso escolar.....	73
Tabla 12. Indicadores de bondad de ajuste del modelo.....	75
Tabla 13. Validez convergente y discriminante para las subescalas que conforman la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar.....	76
Tabla 14. Media, desviación típica y puntos de corte para la corrección de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos	78
Tabla 15. Comparación del coeficiente Alfa de Cronbach entre la versión final propuesta en esta investigación y la versión propuesta por los autores inicialmente.....	79
Tabla 16. Indicadores de bondad de ajuste del modelo.....	81
Tabla 17. Validez convergente y discriminante para la Escala para la Detección de Factores Psicológicos	82
Tabla 18. Media, desviación típica y puntos de corte para la corrección de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos	84
Tabla 19. Prevalencia de agresores por tipos de acoso.....	84
Tabla 20. Prevalencia de agresores por tipos de acoso.....	85
Tabla 21. Prevalencia de observadores por tipos de acoso.....	86
Tabla 22. Correlaciones entre las variables estudiadas.....	87
Tabla 23. ANOVA entre víctimas y factores psicológicos.....	88
Tabla 24. ANOVA entre víctimas y ayuda por parte de los compañeros.....	91
Tabla 25. Correlaciones entre agresores por tipos y factores psicológicos.....	92
Tabla 26. ANOVA entre agresores por tipos/niveles y factores psicológicos.....	93
Tabla 27. Resultados tras análisis post-hoc entre agresión y factores psicológicos.....	95
Tabla 28. Correlaciones entre factores psicológicos y observación de acoso escolar.....	99
Tabla 29. ANOVA entre factores psicológicos y observación de acoso escolar.....	100

Tabla 30. Resultados tras análisis post-hoc entre observación de acoso y factores psicológicos	101
Tabla 31. Comparación de medias entre victimización y variables sociodemográficas	104
Tabla 32. Comparación de medias entre agresión y variables sociodemográficas	105
Tabla 33. Comparación de medias entre observación de acoso escolar y variables sociodemográficas.....	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Riesgo de sufrir acoso escolar en el mundo.....	17
Figura 2. Número de casos contrastados y atendidos por acoso escolar en la línea telefónica de denuncia de casos de acoso escolar	19
Figura 3. Porcentaje de víctimas de acoso escolar por comunidades	20
Figura 4. Teoría del iceberg.....	23
Figura 5. Modelo de características del agresor	26
Figura 6. Modelo de la subescala de víctima	73
Figura 7. Modelo de la escala de agresor	74
Figura 8. Modelo de la escala de observador	74
Figura 9. Modelo de ecuaciones estructurales de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos	80
Figura 10. Gráfico de prevalencia de conductas de acoso escolar	85
Figura 11. Modelo teórico inicial relación agresor acoso escolar y factores psicológicos	89
Figura 12. Modelo de ecuaciones estructurales entre víctimas de acoso y factores psicológicos	90
Figura 13. Modelo teórico inicial relación agresor acoso escolar y factores psicológicos	97
Figura 14. Modelo de ecuaciones estructurales entre víctimas de acoso y factores psicológicos	97

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1. Justificación de la investigación

A día de hoy, el acoso escolar continúa siendo una problemática persistente y que causa preocupación en los centros escolares y en la sociedad en general, a pesar del gran número de investigaciones realizadas en torno a él (Muijis, 2017). Tanto es así que en los últimos años ha sido declarado un problema de salud pública (Acosta et al., 2018; Kann, 2016).

A pesar de ello, la gran divulgación de este problema en los medios de comunicación puede llevar a dos errores muy comunes: por un lado, se puede trivializar este tipo de situaciones, pensándose que los medios magnifican esta problemática y, por tanto, prestando menos atención de la debida, pudiendo llegar a una situación en la que el acoso escolar sea algo clandestino o inexistente, mientras que, por otro lado, puede predisponer a una sensibilización demasiado elevada, confundiendo los conflictos entre niños¹ o los roces en los juegos con casos de acoso escolar (Piñuel y Cortijo, 2016). Por ello, realizar investigaciones sobre este fenómeno puede arrojar luz y otorgar verdaderamente la importancia necesaria a estas situaciones, sin magnificar ni minimizar su incidencia.

En cuanto a la incidencia de estas situaciones, diversos estudios sitúan la prevalencia del acoso escolar entre un 10% y un 35% de la población (Hemphill et al., 2011; Jansen et al., 2012), teniendo un gran peso en dichas estimaciones las diferencias culturales y contextuales (Cook et al., 2010). Debido a la gran diferencia entre los porcentajes otorgados (25% de diferencia) es necesario conocer qué características y factores influyen en la prevalencia de estas situaciones y, por tanto, dan lugar a dichas oscilaciones. Cabe destacar que en la adolescencia esta problemática es mayor, mostrando una mayor prevalencia en estas edades y poniendo de relieve las consecuencias de alta gravedad que presenta para la salud mental de los adolescentes (Hellfeldt et al., 2018; Quinn y Stewart, 2018). Sin embargo, a pesar de que diversos estudios confirman la existencia de un pico de conductas agresivas cara a cara en torno a los 9-11 años (Merril y Hanson, 2016), la mayoría de los estudios utilizan muestras de individuos a partir de 12 años de edad (Della Cioppa et al., 2015; Van Cleemput et al., 2014). Esto se debe a que hay autores que afirman que existe una mayor incidencia de acoso escolar en estas edades (Giménez et al., 2018; Sánchez et al., 2019).

¹ A lo largo de esta Tesis se utilizará el masculino genérico para hacer referencia tanto al sexo masculino como al femenino, excepto en los casos en los que se diferencia entre géneros.

Capítulo I. Introducción

Sin embargo, aunque existan repuntes de agresividad a dichas edades, es necesario conocer de dónde provienen dichos picos de agresividad y cuándo comienzan a gestarse. Es por ello que la presente investigación se centra en estudiar esta temática en una muestra de edad de alumnado escolarizado en 5º y 6º de Educación Primaria (10-11 años), estudiando los factores que pueden encontrarse relacionados con el acoso escolar en sus diferentes vertientes y roles (víctimas, agresores y observadores de acoso verbal, relacional y físico).

En cuanto a los factores relacionados con la incidencia de situaciones de acoso escolar, cabe destacar que este tipo de situaciones se relacionan con una serie de características de personalidad tanto individuales como interpersonales (Scholte et al., 2007), observando relaciones con problemas de ansiedad (Moses y Williford, 2017), competencia social (Bartolomé y Díaz, 2020), problemas de autoestima (Requejo, 2019), problemas comportamentales (Cook et al., 2010), problemas familiares (Bartolomé y Díaz, 2020), falta de apoyo familiar (Alcántara et al., 2017) y problemas de regulación emocional (Haltigan y Vaillancourt, 2014), entre otros. Todos estos factores derivados de situaciones de acoso escolar se traducen en una serie de efectos negativos (Medina y Reberte, 2019), los cuales aumentan el riesgo de padecer diferentes desajustes psicosociales en la adultez (Arseneault et al., 2010). Por todo ello, es necesario establecer las relaciones entre estos factores y situaciones de acoso escolar, logrando de esta forma entender parte de la complejidad de este fenómeno (Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019) y debido a que la mayoría de las investigaciones previas han tenido como objetivo muestras de edades adolescentes, como se comentaba anteriormente.

Todo ello justifica debidamente la necesidad de realizar esta Tesis Doctoral, la cual se organiza como sigue: en primer lugar, tras el desarrollo del capítulo introductorio (capítulo I), se ha realizado una búsqueda bibliográfica, para así conocer el estado actual de las diferentes cuestiones y constructos a tratar. Todo ello queda recogido, de manera resumida, a lo largo del capítulo II (“Marco Teórico”). Una vez analizado el corpus científico de los diferentes constructos, se procede al desarrollo de la investigación aquí presentada. Para ello se establecen una serie de objetivos a lograr e hipótesis de investigación (capítulo III), seguidos de la explicación de la metodología seguida para la realización de esta investigación (capítulo IV), en la que se indican tanto la metodología como la composición de la muestra participante, los instrumentos utilizados para la recogida de datos, así como el procedimiento seguido. Posteriormente, se presenta el proceso de diseño del cuestionario utilizado para la recogida de datos (capítulo V), compuesto por dos escalas diferenciadas, una para la evaluación de los diferentes roles de acoso escolar (víctima, agresor y observador) y sus tipos (verbal, relacional y

físico) y otro para la detección de factores psicológicos asociados a situaciones de acoso escolar (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional), elegidos tras la revisión bibliográfica realizada en el capítulo II. Una vez presentado el instrumento de recogida de datos se procede a la exposición de los resultados obtenidos (capítulo VI), aportando información tanto de la validación de las diferentes escalas diseñadas, como de la relación entre los diferentes roles de acoso escolar (víctimas, agresores y observadores) con los diferentes factores psicológicos estudiados. Asimismo, se estudian relaciones entre los roles de acoso escolar y diferentes variables sociodemográficas del alumnado participante. A todo ello le sigue el capítulo VII, en el que se recogen las diferentes conclusiones extraídas a partir de los resultados obtenidos, así como la discusión de los resultados comparándolos con los encontrados en investigaciones previas. Se presentan asimismo una serie de limitaciones encontradas durante el desarrollo de la investigación, así como las implicaciones e investigaciones futuras que mejorarán los resultados obtenidos y la generalización de los mismos. Finalmente, se presentan las referencias utilizadas a lo largo de toda la Tesis, así como los anexos necesarios para la consulta y comprensión de la misma.

Además, esta investigación ha dado lugar a diferentes publicaciones científicas surgidas a partir de los resultados obtenidos en la misma. Por ello, cabe destacar la aceptación de un artículo científico por parte de la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, el cual se encuentra pendiente de publicación y en el que se estudia la relación entre ser víctima de acoso escolar y los diferentes factores relacionados a este rol (Labrador et al., 2022), así como varias comunicaciones a Congresos nacionales (Labrador y Toscano, 2019a; Labrador y Toscano, 2019b) e internacionales (Labrador y Toscano, 2020). Por último, cabe destacar, igualmente, la realización de una estancia de investigación durante 3 meses en la Universidade do Algarve (desde el 15 de julio de 2019 hasta el 15 de octubre de 2019), acogida por las profesoras doctoras Carolina Sousa y Maria Helena Horta, en la que se favoreció la cooperación internacional y el aprendizaje de nuevos métodos de investigación, así como la consecución de mención internacional en esta Tesis.

Todo ello da lugar a la redacción de esta Tesis Doctoral, la cual parte de una serie de metas y objetivos que serán indicados a continuación.

2. Metas de la Tesis Doctoral

Para el desarrollo de esta Tesis se parte de una serie de metas y objetivos a alcanzar. En primer lugar, se pretende conocer el estado actual de las diferentes cuestiones involucradas en esta Tesis (corpus científico sobre acoso escolar y sobre los diferentes factores asociados a

Capítulo I. Introducción

dichas situaciones). Una vez conocido el punto de partida, se pretende diseñar un cuestionario que permita evaluar, por un lado, diferentes situaciones de acoso escolar, diferenciando cada tipo de acoso escolar (verbal, relacional y físico) y los diferentes roles presentes en el mismo (víctima, agresor y observador) y por otro los diferentes factores psicológicos que podrían estar relacionados con situaciones de acoso escolar (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional).

Una vez diseñado el cuestionario, se procederá a la validación del mismo, mediante su exposición a un juicio de expertos y la realización de una prueba piloto, validando posteriormente la versión final en una muestra mayor.

Dicho cuestionario ya validado se utilizará para realizar la recogida masiva de datos en la muestra seleccionada, estudiando las relaciones existentes entre las diferentes variables (acoso escolar y factores psicológicos). Todo ello dará lugar a una serie de conclusiones en base a los hallazgos previos de otros autores, comparando dichos resultados con los obtenidos en esta investigación. Finalmente, se identificarán las limitaciones encontradas, así como se expondrán una serie de implicaciones futuras.

CHAPTER I. INTRODUCTION

1. Justification of the research

Nowadays, bullying continues to be a persistent problem that causes concern in schools and society in general, despite a large number of researches about it (Muijis, 2017). Indeed, during the last years, it has been declared a public health problem (Acosta et al., 2018; Kann, 2016).

Despite this, the widespread publicity of this problem in the media can lead to two very common errors: on the one hand, it can trivialize this type of situation, thinking that the media magnifies this problem and, therefore, paying less attention than it should, being able to reach a situation in which bullying is something clandestine or nonexistent. On the other hand, it can predispose to too high awareness, confusing conflicts between children², or frictions in games with cases of bullying (Piñuel and Cortijo, 2016). Therefore, carrying out research on this phenomenon can illuminate and truly grant the necessary importance to these situations, without magnifying or minimizing their incidence.

Regarding the incidence of these situations, various studies estimate the prevalence of bullying between 10% and 35% of the population (Hemphill et al., 2011; Jansen et al., 2012), where cultural and contextual differences play a major role (Cook et al., 2010). Due to the large difference between the percentages reported (25% difference), it is necessary to know what characteristics and factors influence the prevalence of these situations and, therefore, cause these oscillations. It is noteworthy that, in adolescence, this problem is bigger, showing a higher prevalence and highlighting the severe consequences it presents for the mental health of adolescents (Hellfeldt et al., 2018; Quinn and Stewart, 2018). However, and although several studies confirm the existence of a peak of face-to-face aggressive behaviors around 9-11 years of age (Merril and Hanson, 2016), most studies use samples of individuals from 12 years of age (Della Cioppa et al., 2015; Van Cleemput et al., 2014). This is because there are authors who claim that there is a higher incidence of bullying at these ages (Giménez et al., 2018; Sánchez et al., 2019).

However, even though there are aggressive peaks at these ages, it is necessary to know where they come from and when they begin to appear. That is why this research focuses its attention on the study of this issue in a sample of students in 5th and 6th courses of Primary

² Throughout this Thesis, the generic masculine will be used to refer to both the masculine and feminine sexes, except in cases where gender is differentiated. This differentiation is necessary for the Spanish language due to sex differentiation in adjectives and nouns.

Chapter I. Introduction

Education (10-11 years old), investigating the factors that may be related to bullying in its different aspects and roles (victims, aggressors, and bystanders of verbal, relational and physical bullying).

Concerning the factors associated with the incidence of bullying situations, it should be noted that this type of situation is related to several personality characteristics both individual and interpersonal (Scholte et al., 2007), noticing relationships with anxiety problems (Moses and Williford, 2017), social competence (Bartolomé and Díaz, 2020), self-esteem problems (Requejo, 2019), behavioral problems (Cook et al., 2010), family problems (Bartolomé and Díaz, 2020), lack of family support (Alcántara et al., 2017) and emotional regulation problems (Haltigan and Vaillancourt, 2014), among others. All these factors derived from bullying situations result in a series of negative effects (Medina and Reberte, 2019), which increase the risk of suffering different psychosocial maladjustments in adulthood (Arseneault et al., 2010). For all these reasons, it is necessary to establish the relationships between these factors and bullying situations, thus achieving an understanding of the complexity of this phenomenon (Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019), and because most previous research has focused on adolescent age samples, as mentioned above.

All of this justifies the convenience of carrying out this Doctoral Thesis, which is structured as follows: firstly, and after the development of the introductory chapter (Chapter I), a bibliographic review has been carried out, to know the current state of the different issues and constructs considered. All this is summarized in Chapter II ("Theoretical Framework"). Once the scientific corpus of the constructs has been analyzed, the research is carried out. To this end, a series of objectives and research hypotheses are established (Chapter III), followed by an explanation of the methodology (Chapter IV), indicating both the methodology and the composition of the participating sample, as well as the instruments used to collect the data and the procedure. Subsequently, it is presented the design of the questionnaire used for data collection (Chapter V), composed of two differentiated scales, one for the evaluation of the different bullying roles (victim, aggressor, and bystander) and their types (verbal, relational, and physical), and the other for the detection of psychological factors associated with bullying situations (anxiety, self-esteem, social competence, family problems, and emotional regulation problems), chosen after the literature review carried out in Chapter II. Once the instrument has been presented, the results obtained are described (Chapter VI), providing information both on the validation of the scales and on the relationship between the bullying roles (victims, aggressors, and bystanders) and the psychological factors studied. Likewise, relationships

between bullying roles and different sociodemographic variables of the participating students are studied. This is followed by Chapter VII, which contains the conclusions extracted from the obtained results, as well as a discussion of them compared with those found in previous studies. A series of limitations found during the development of the research are also presented, as well as implications and future research that will improve the obtained results and their generalization. Finally, the references used throughout the Thesis are presented, as well as the appendices necessary for its consultation and understanding.

In addition, this research has resulted in different scientific publications based on the results obtained in it. Thus, it is worth mentioning the acceptance of a scientific article by the *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, which is pending publication, and which studies the relationship between being a victim of bullying and the different factors related to this role (Labrador et al., 2022), as well as several papers to national (Labrador and Toscano, 2019a; Labrador and Toscano, 2019b) and international (Labrador and Toscano, 2020) conferences. Finally, it is also noteworthy the completion of research stay for 3 months at the Universidade do Algarve (from July 15, 2019, to October 15, 2019), welcomed by the PhD professors Carolina Sousa and Maria Helena Horta, which promoted international cooperation and the learning of new research methods, as well as the achievement of international mention in this Thesis.

All this leads to the writing of this Doctoral Thesis, which is based on a series of goals and objectives that will be described below.

2. Goals of the Doctoral Thesis

The development of this Thesis is based on a series of goals and objectives. In the first place, it is intended to know the current state of the different topics involved in this Thesis (scientific corpus on school bullying and the factors associated with these situations). Once the initial stage is established, it is intended to design a questionnaire to evaluate two aspects. On the one hand, it evaluates different bullying situations, differentiating each type of bullying (verbal, relational, and physical) and the different roles present in it (victim, aggressor, and bystander). On the other hand, the different psychological factors that could be related to bullying situations (anxiety, self-esteem, social competence, family problems, and problems of emotional regulation) are evaluated.

Chapter I. Introduction

Once the questionnaire has been designed, it is then validated by exposing it to expert judgment and carrying out a pilot test. After that, the final version will be validated on a larger sample.

This validated questionnaire will be used to carry out the massive data collection in the selected sample, studying the relationships between the variables (bullying and psychological factors). All this will result in a series of conclusions based on the previous findings of other authors, comparing these results with those obtained in this research. Finally, the limitations found will be identified, as well as a series of future implications will be proposed.

PRIMERA PARTE. ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este primer capítulo de la Tesis Doctoral se recoge la revisión bibliográfica de todos los aspectos relevantes a lo largo de la misma. En primer lugar, se presenta la revisión de la literatura basada en acoso escolar, mostrando tanto las aportaciones al concepto de diferentes autores, como la prevalencia de esta problemática en los escolares tanto a nivel mundial como a nivel estatal, autonómico y provincial. Posteriormente, se hace referencia a las diferentes conductas presentes en acoso escolar y los diferentes tipos señalados por diversos autores, para seguidamente incidir en las personas involucradas en estas situaciones, organizándolas en función del rol que jueguen en las mismas. Por último, se presentan los diferentes factores relacionados con el acoso escolar, las causas del mismo y las consecuencias que puede tener.

En segundo lugar, se presenta la revisión de la literatura sobre los diferentes factores psicológicos involucrados en situaciones de acoso estudiados a lo largo de esta Tesis, a saber: ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional, para finalmente relacionar estos dos grandes apartados (acoso escolar y factores psicológicos), recogiendo investigaciones previas centradas en estudiar las relaciones entre ambos.

1. El acoso escolar

1.1. Concepto y prevalencia

¿Qué es el acoso escolar? Esta misma pregunta ha sido cuestionada por multitud de investigadores a lo largo de la historia. Tanto es así que no hay una única respuesta a la misma, existiendo una gran cantidad de definiciones de esta problemática en función del autor al que se haga referencia (se puede decir que existen tantas definiciones como autores que estudian esta problemática). Tal y como señalan Smith et al. (2002), sería importante llegar a un consenso sobre la definición de acoso escolar para así poder obtener estadísticas exactas sobre la prevalencia del mismo, conocer los índices de intimidación existentes, desarrollar estudios e investigaciones, conocer los cambios producidos, evaluar la eficacia de los programas de intervención y las responsabilidades penales que pudieran tener los implicados, así como para que existiera la certeza de que todos los investigadores estudian el mismo constructo. Sin embargo, ese consenso ideal aún no ha sido alcanzado.

En primer lugar, antes de definir el acoso escolar, es importante conceptualizar qué es la violencia, puesto que esta es la característica principal del acoso. Según Hernández (2008), la violencia podría definirse como una serie de conductas desviadas que atentan contra la

Primera parte. Estado de la cuestión

seguridad de los demás, su integridad y su bienestar físico, emocional y psicológico, ya sea de forma consciente o inconsciente. Este proceso da lugar a una vulneración de la dignidad y paz de cada una de las personas (individual o colectiva) que han participado de ella.

Es importante resaltar la diferencia existente entre los términos “violencia escolar” y “acoso escolar o bullying”. Según Serrano e Iborra (2005), la violencia escolar sería cualquier agresión realizada dentro del contexto escolar. Dichas agresiones pueden ir dirigidas tanto a otros alumnos como a profesores o propiedades del centro, teniendo lugar dentro de las instalaciones escolares, en los alrededores del centro, e incluso en las actividades extraescolares. Por otro lado, el término acoso escolar podría ser definido como un comportamiento repetitivo que consiste en hostigar e intimidar a la víctima, teniendo como resultado el aislamiento y la exclusión social de la misma. Tal y como indican diversos autores (Longobardi et al., 2018; Prino et al., 2019), el acoso escolar es considerado una forma específica de violencia escolar, siendo concebido como un tipo de agresión intencional y repetitiva por parte de jóvenes en edad escolar hacia sus compañeros (Espelage et al., 2015; Olweus, 2001) y que causa serios daños en los demás (Bifulco et al., 2014).

Heinemann (1973) fue uno de los pioneros en escribir sobre el fenómeno del bullying. Para referirse a dicho fenómeno utilizó el término noruego “mobbing”, el cual podría ser definido como la violencia grupal ejercida sobre un alumno que ocurre y desaparece repentinamente. Esta definición limita el proceso a las acciones llevadas a cabo por un grupo de alumnos contra un individuo aislado, asimilándose bastante al término inglés mobbing.

Sin embargo, el “impulsor” del acoso escolar es el investigador Dan Olweus, quien en 1973 realizó una definición exhaustiva de este fenómeno, teniendo en cuenta una gran cantidad de variables que inciden en el acoso escolar. Para Olweus (1983) el acoso escolar podría ser definido como una conducta de persecución física o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de ataques repetidos. Esta acción, que es intencionada y negativa, sitúa a la víctima en una situación de difícil escapatoria por sus propios medios. La continuidad de estas acciones provoca efectos negativos en la víctima como ansiedad, depresión o descenso de la autoestima, dificultando su integración en la escuela y su desarrollo normativo con respecto a los aprendizajes que debería obtener. El alumno acosador ejerce siempre una influencia destructiva, intentando perjudicar o molestar a la víctima de manera reiterativa (Olweus, 1993). En 1998 matizó su definición, añadiendo que el alumno acosado se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida durante cierto tiempo a acciones negativas llevadas a cabo por otro alumno o un grupo de los mismos (Olweus, 1998).

Por otro lado, Ortega (1998) considera que el acoso escolar es un comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación y agresión física de unos alumnos a otros, convirtiéndose estos en víctimas de sus compañeros. Por su parte, Piñuel y Oñate (2007) definen el acoso escolar como un “maltrato verbal y modal continuado y deliberado que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan cruelmente con él para someter, amilanar, arrinconar, excluir, intimidar, amenazar u obtener algo de la víctima mediante el chantaje y atentando contra su dignidad y derechos fundamentales”.

Para Sánchez-Aneas (2009) el acoso escolar sería definido como el maltrato físico y/o psicológico deliberado, intencionado, repetitivo y continuado que recibe un niño por parte de otro, que se comportan con él cruelmente a fin de someterlo, asustarlo y/o hacerle daño para obtener un resultado favorable para el acosador o, simplemente, para satisfacer la necesidad de agredir y destruir que suelen presentar, provocando que, a largo plazo, la víctima vaya siendo excluida y aislada socialmente por el resto de compañeros y que vaya mermando su estabilidad psicológica.

Avilés y Mendoza (2013) definen estas situaciones como la intimidación o maltrato entre compañeros de forma repetida y mantenida en el tiempo, llevándose a cabo lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter de forma abusiva a una víctima indefensa por parte de un agresor o grupo de agresores a través de agresiones físicas, verbales y sociales, teniendo como resultados procesos de rechazo grupal hacia la víctima.

Sin embargo, la definición que más se ajusta al acoso escolar tal y como es tratado a lo largo de esta Tesis es la descrita por Casas et al. (2015). Para estos autores, el acoso escolar es definido como un tipo de violencia entre compañeros caracterizada por una serie de ataques injustificados y reiterados que llevan a cabo uno o varios alumnos hacia otro, con la intención deliberada de dañar y explotar su vulnerabilidad. La literatura pone énfasis en cuatro facetas del comportamiento de acoso escolar, que hacen referencia a su intencionalidad, repetitividad, al desequilibrio de poder existente entre los diferentes intervinientes y los efectos negativos que se producen derivados de esta situación (Smith, 2014).

Como se puede observar, existen multitud de definiciones de acoso escolar. Por ello, más que centrar la atención en una definición concreta, es necesario tener en cuenta las características que presentan estas situaciones. Por su parte, Tattum (1989) señala que existen una serie de características que se deben tener en cuenta para llegar a una única definición sobre acoso escolar: naturaleza del problema, intensidad del mismo, duración, intencionalidad,

Primera parte. Estado de la cuestión

número de implicados y motivación. Además de estas características, Mora-Merchán (1997) añade una más: el contexto concreto en el que se desarrolla la situación.

Años más tarde, Sánchez-Aneas (2009) recoge una serie de características comunes a todas las definiciones realizadas hasta la fecha, las cuales se encuentran presentes en todas las situaciones de acoso y que son descritas a continuación.

- Se produce daño físico/psicológico sobre la víctima, afectando al desarrollo normal del niño en el ámbito escolar, en el aprendizaje y en la estabilidad emocional.
- El acosador ejerce una conducta negativa sobre su víctima de manera intencional, repetitiva y continuada en el tiempo.
- Se produce una relación interpersonal, en la que existe un desequilibrio de poder.
- Existen observadores que se mantienen pasivos ante estas situaciones. A veces, estos observadores participan activamente en ellas, ya sea por miedo a ser excluidos y ser acosados ellos, o bien por el contagio de sentir esas emociones, que conllevan el hecho de sentirse superiores.

Por otro lado, Del Rey y Ortega (2007) plantearon tres elementos característicos de estas situaciones: la intencionalidad de la agresión, la persistencia en el tiempo de la misma y el abuso de poder del agresor frente a la víctima. Estos tres elementos característicos fueron también señalados por el Defensor del Menor de Andalucía (2016).

En cuanto al tipo de agresión presente en este fenómeno, existe una serie de investigaciones que han revelado que el acoso escolar es una agresión proactiva (Roland e Idsøe, 2001; Salmivalli y Nieminen, 2002), que no se produce a causa de la ira, sino que se dirige a alcanzar ciertas recompensas sociales. Una de las recompensas que obtienen los agresores es el hecho de observar la sumisión de la víctima hacia ellos.

Muchos investigadores han estudiado la agresión proactiva y han considerado que la recompensa social era la principal recompensa que obtenían los agresores (Vitaro y Brendgen, 2005), aunque Roland e Idsøe (2001) consideraron, además, otro beneficio importante: las interacciones entre los copartícipes. Por ello propusieron un modelo de factor doble para la agresión proactiva. Mientras se lleva a cabo la agresión, los agresores exponen entre sí su antipatía común por la víctima, reforzando así el sentimiento de pertenencia al grupo. Esta recompensa es especial, pues procede del antagonismo común, por lo que no es una recompensa con el carácter de una asociación corriente. La idea principal es que la conducta

agresiva, en este caso el bullying, podría predecirse a partir de motivos concretos relacionados con recompensas, que variarán de unas personas a otras.

Por último, y con respecto al término “bullying” en sí mismo, se ha podido observar cómo este es traducido de formas diversas a cada uno de los idiomas, agravándose la dificultad para encontrar una única definición a esta casuística (Ortega et al., 2000). Además, de esta forma se dificulta la realización de investigaciones comunes en diferentes países debido a las diferencias existentes entre términos teóricamente sinónimos, los cuales presentan diferentes matices en cada idioma, por lo que no se estaría evaluando el mismo constructo. En la Tabla 1 se recogen los diferentes términos utilizados en diferentes idiomas para referirse a este fenómeno (Smith et al., 2002).

Tabla 1. Términos utilizados para acoso escolar en diferentes idiomas

ALEMANIA	Ärgern, angreifen, gemein sein, schikanieren
AUSTRIA	Sekkieren, ärgern, gemein sein, angreifen
CHINA	Lingru, qifu, qiling, qiru, qiwu, qiya, wuru
ESLOVENIA	Nadlegovanje, nasilni tvo, trpin enje, ustrahovanje, zayra anje, zlorabljanje
ESPAÑA	Maltrato, meterse con, rechazo, abuso, egoísmo, acoso escolar
FRANCIA	Violence
GRECIA	Kano to magha, miono, taleporo
INGLATERRA	Bullying, harassment, teasing, intimidation, tormenting, picking on
ISLANDIA	Radasta, hrekkia, skilja ut undan, strida, taka fyrir, einelti
ITALIA	Aggressività, fra il duro, prepotenza, violenza, approfittarse, cattiveria, scorretto
JAPÓN	Ijime, ijiwaru, iyagarase, fuzake, nakamahazushi
NORUEGA	Erting, mobbing, plaging, krangling
PORTUGAL	Abuso, armar-se, insulto, provocação, rejeição, violência
TAILANDIA	Nisai mai dee, klang, tum raai

Fuente. Smith et al. (2002)

A partir de esta gran diversidad de conceptualizaciones en función del país al que hagamos referencia se puede observar cómo esta casuística se encuentra influida por factores de carácter cultural, político o social de cada uno de los países (Salas-Picón, 2015). Además, debido a la diferente carga violenta de algunos de estos términos (algunos de ellos hacen referencia a agresiones más de tipo físico, mientras que otros hacen referencia a mayor violencia verbal) los

Primera parte. Estado de la cuestión

constructos a los que hacen referencia son diferentes, por lo que no se estaría hablando de lo mismo, aunque todas ellas hagan referencia a acoso escolar.

Como conclusión, tras realizar una revisión de distintas definiciones y conceptualizaciones de este fenómeno, el acoso escolar podría ser definido como una serie de conductas violentas (de tipo físico, verbal o psicológico) que generan malestar, ejercidas por un alumno o grupo de alumnos (agresores) sobre otro alumno más débil (víctima), de manera constante y repetitiva en el tiempo, existiendo una serie de observadores que refuerzan la repetición en el tiempo de estas situaciones.

Por otro lado, tras haber definido la problemática del acoso escolar, es necesario conocer cuál es la incidencia de estas situaciones en la población general. Como es lógico, la prevalencia del acoso escolar varía en función del país al que se haga referencia. En Japón, el 60% de los alumnos ha estado involucrado en este tipo de situaciones; en Australia, la cifra disminuye hasta el 19%; en Inglaterra, hasta el 27%; en Estados Unidos aumenta hasta alcanzar el 78% de alumnos víctimas de acoso escolar (Harris y Petrie, 2006).

Como se puede observar, existen grandes oscilaciones en función del contexto social en el que se encuentre inmerso el centro educativo. Otras investigaciones sitúan las ratios de agresión a compañeros entre un 3% y un 44% (Cappadocia et al., 2013; Olweus y Limber, 2010; Patchin y Hinduja, 2012; Tippett y Wolke, 2014).

A nivel global, Naciones Unidas realizó un estudio sobre la prevalencia del acoso escolar en el año 2016. En esta línea, Richardson y Fen Hiu (2016) realizaron una investigación en la que participaron 126 países, repartidos por todos los continentes.

Los resultados obtenidos señalaban que la tasa de acoso escolar oscilaba entre un 26,6% (Europa central y del Este) y un 53,1% (África Central y del Oeste), resultando una tasa total de acoso escolar en el mundo de un 38,3%. Los países de la Unión Europea presentaban una tasa de acoso escolar del 34,1%. Estos datos quedan recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2. Prevalencia de acoso escolar a nivel mundial

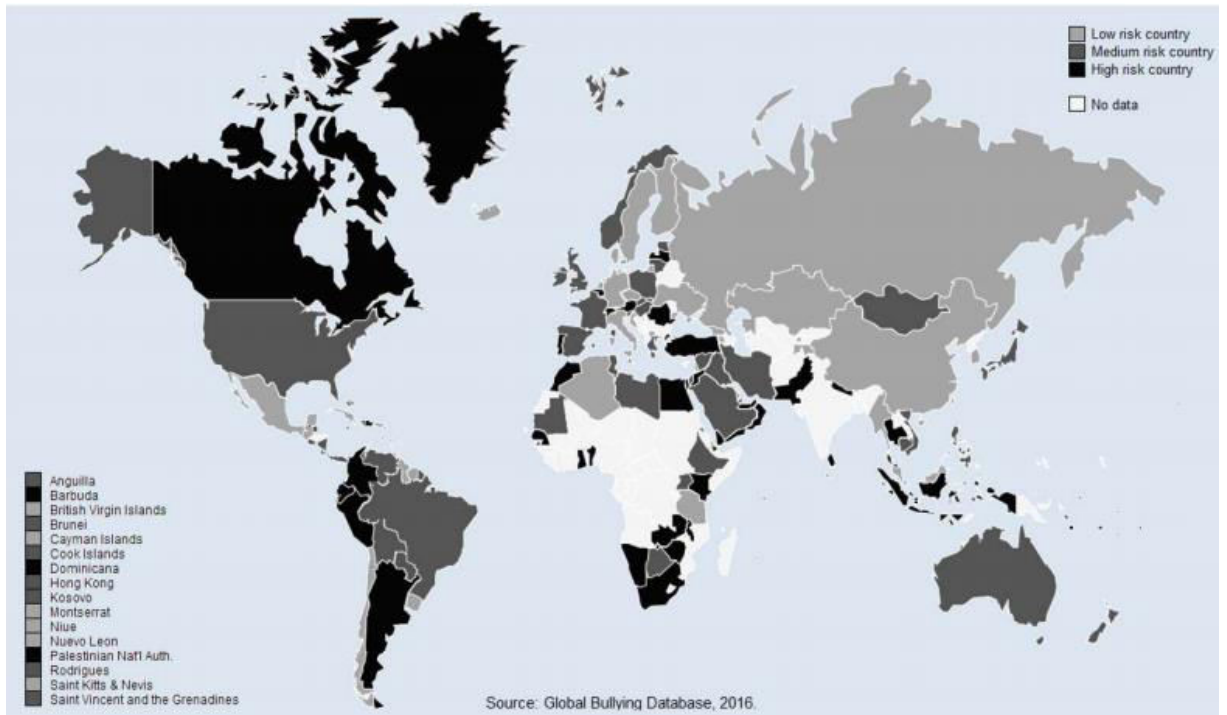
	All bullying		Boys		Girls	
	Mean (N)	C.I. (95%)	Mean (N)	C.I. (95%)	Mean (N)	C.I. (95%)
CEE/CIS	26.6 (9)	+/- 9.6%	31.3 (3)	+/- 32%	25.9 (3)	+/- 29.5%
EAPR	41.1 (23)	+/- 6.8%	40.6 (18)	+/- 7.5%	36.7 (17)	+/- 8.6%
ESAR	50.2 (11)	+/- 6.4%	50.9 (11)	+/- 6.3%	49.5 (11)	+/- 6.7%
LACR	34.2 (41)	+/- 3.5%	35.1 (39)	+/- 3.6%	33.1 (39)	+/- 3.3%
MENA	44.6 (22)	+/- 4.4%	45.1 (10)	+/- 7.1%	34.8 (10)	+/- 10%
OECD/EU	34.1 (41)	+/- 3.4%	35.6 (31)	+/- 4.4%	32.1 (31)	+/- 4.3%
SAR	43.5 (4)	+/- 9.7%	46.9 (4)	+/- 6.5%	39.6 (4)	+/- 13.9%
WCAR	53.1 (6)	+/- 12%	51 (5)	+/- 8.3%	45.4 (5)	+/- 9.7%
Total	38.3 (157)	+/- 2.2%	39.3 (121)	+/- 2.5%	35.5 (120)	+/- 2.5%

Note: *Countries are organised into the following regional groups: Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE CIS), East Asia and the Pacific region (EAPR), Eastern and Southern African region (ESAR), Latin America and Caribbean Region (LACR), Middle East and North Africa (MENA), OECD or European Union countries (OECD/EU), South Asian region (SAR), West and Central African region (WCAR). C.I. refers to the confidence interval.

Fuente. Richardson y Fen Hiu (2016)

De igual modo, en dicha investigación se estudió el riesgo que presentaba cada país de sufrir situaciones de acoso escolar. Los países del este son los que menor riesgo de acoso escolar presentaban, mientras que en los países del oeste el riesgo era mayor. En España, el riesgo de sufrir acoso escolar era medio, al igual que en la mayoría de los países pertenecientes a la Unión Europea. Sin embargo, en América el riesgo de acoso escolar era mucho más elevado, mientras que era en Asia donde se encontraba el riesgo más bajo de sufrir acoso. La Figura 1 muestra el mapa mundial con los riesgos de sufrir acoso escolar señalados en cada zona.

Figura 1. Riesgo de sufrir acoso escolar en el mundo



Fuente. Richardson y Fen Hiu (2016)

Primera parte. Estado de la cuestión

Como se comentaba anteriormente, estas oscilaciones en función del país al que se haga referencia obligan a estudiar la prevalencia de manera detallada en cada una de las zonas de interés. En este caso, y debido a que esta Tesis Doctoral se centra en muestras españolas, es necesario comprobar las diferentes prevalencias encontradas por las investigaciones llevadas a cabo a nivel español. Precisamente en nuestro país se han realizado diversos estudios sobre la prevalencia del acoso escolar, algunos de los cuales serán detallados a continuación. Según García et al., (2016) y Navarro, et al., (2015), las prevalencias de acoso escolar en estudiantes españoles oscilan entre un 3% y un 20% en Educación Primaria.

De igual modo cabe destacar los resultados obtenidos en los estudios Cisneros, muy importantes debido a ser estudios pioneros en cuanto a los datos de acoso escolar a nivel estatal. El Informe Cisneros VII (Oñate et al., 2005) arrojó que el 39% del alumnado se encontraba expuesto a algún tipo de violencia en los centros educativos, encontrándose el 24% en riesgo psicológico por esta razón. Dos años más tarde estos mismos autores presentaron el Informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2007), informe actualizado de la investigación presentada anteriormente.

Este estudio es el de mayor escala que se ha realizado en España sobre acoso escolar. Para realizarlo contaron con una muestra de 24.990 alumnos, procedentes de 1.550 aulas repartidas en 14 comunidades autónomas, pertenecientes a cursos comprendidos entre segundo de Educación Primaria y primero de Bachillerato. En el mismo se arrojó que 1 de cada 4 alumnos era víctima de acoso escolar (23,3%), encontrándose los chicos más involucrados que las chicas en estas situaciones (24,4% en chicos y 21,6% en chicas). Además, se observó que el acoso escolar disminuía a medida que aumentaba el curso académico, siendo la mayoría de las conductas de acoso conductas de tipo relacional o psicológico (aproximadamente el 84% de las víctimas), mientras que el acoso físico era el que menos se perpetraba.

En el año 2016 la Fundación ANAR realizó el I Estudio sobre el Bullying según los afectados (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2016). Esta fundación dispone de un teléfono gratuito al que el alumnado puede llamar para denunciar situaciones de acoso. En la Figura 2 se puede observar cómo el número de llamadas recibidas por esta fundación ha ido en aumento a medida que transcurren los años. Solo existe una disminución de llamadas en el año 2012, en el que se contabilizaron 24 llamadas menos que en el año anterior. Sin embargo, en el último año del que existen datos las cifras son bastante elevadas (se recibieron 573 llamadas, 245 más que el año anterior), creciendo un 75% frente al año anterior.

Figura 2. Número de casos contrastados y atendidos por acoso escolar en la línea telefónica de denuncia de casos de acoso escolar



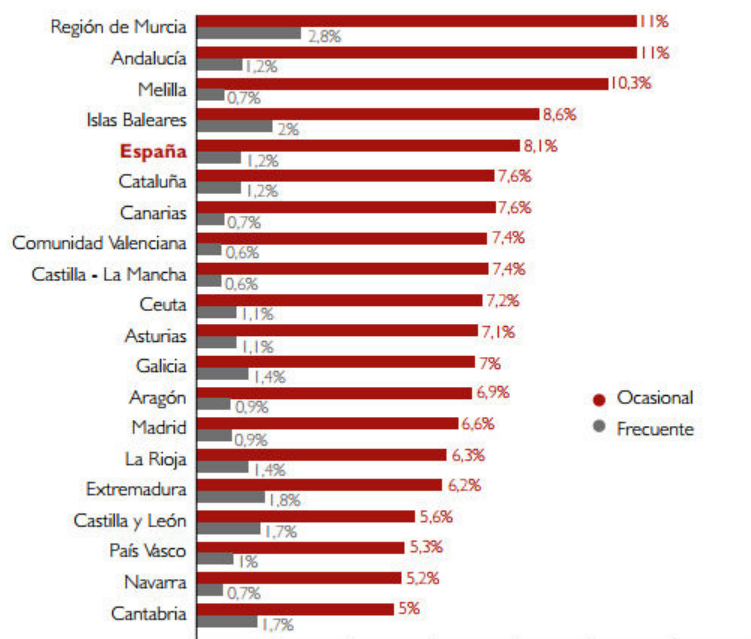
Fuente. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2016)

Por otro lado, en el año 2017 esta misma fundación realizó el II Estudio sobre Bullying (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2017). En dicho estudio se observa que los casos de acoso escolar habían aumentado hasta un total de 1.207 casos en el año 2016, 634 casos más que en el año anterior (observándose un aumento del 87,7%).

Sin embargo, este aumento de casos puede deberse a la gran cantidad de noticias sobre este fenómeno en los últimos años. Además, al basar las estadísticas en el número de personas que llaman a la Fundación, podría haber existido un incremento de llamadas, aunque estas no fueran referidas finalmente a situaciones de acoso propiamente dichas.

Concretando un poco más el contexto de estudio, a nivel autonómico (Andalucía) el promedio de alumnos víctimas de acoso escolar es mayor que la media nacional (el 11% de los alumnos sufren acoso ocasional y el 1,2% sufre acoso frecuente), según el estudio llevado a cabo por Save the Children (2016). En la Figura 3 queda recogida la prevalencia de acoso escolar en las diferentes comunidades autónomas de España. Se observa que, mientras que España se sitúa en un 8.1% de acoso ocasional y un 1.2% de acoso frecuente, comunidades como Murcia, Melilla, Islas Baleares o Andalucía superan estos porcentajes. Es precisamente esta última la segunda región con mayores tasas de acoso escolar (11% de acoso ocasional y 1.2% de acoso frecuente). Estos datos son de gran interés ya que es en esta comunidad donde se contextualiza esta Tesis. En cuanto a las comunidades que menor prevalencia de acoso escolar presentan, se encuentran Cantabria, Navarra y País Vasco, en ese orden.

Figura 3. Porcentaje de víctimas de acoso escolar por comunidades



Fuente. Save the Children (2016)

Por último, a nivel provincial José Antonio Ávila (2013) realizó en su tesis doctoral un estudio del acoso escolar en Huelva, en el que encontró que el 37,01% del alumnado investigado señalaba ser víctima de acoso escolar. Esta investigación centró su ámbito de estudio a Educación Infantil y Primaria, contando con una muestra de 2.156 sujetos.

Como conclusión, es reseñable la necesidad de sistematizar un registro de casos de acoso escolar en nuestro país, puesto que los estudios sobre su prevalencia son bastante escasos, para así poder contrastar los datos en diferentes cursos académicos, observando las diferencias existentes y a qué son debidas dichas diferencias, además de poder observar si las actuaciones llevadas a cabo para atajar esta problemática están siendo efectivas. Además, la mayoría de los estudios sobre acoso escolar han sido llevados a cabo en muestras adolescentes a partir de 12 años (Della Cioppa et al., 2015; Van Cleemput et al., 2014). Esta escasez de estudios se hace especialmente notable a nivel español, donde existe un vacío en la literatura que examine el acoso escolar en esta etapa educativa, el cual es necesario cubrir.

1.2. Conductas y tipos de acoso escolar

En primer lugar, y en cuanto a las conductas de acoso, según el informe Cisneros VII (Oñate et al., 2005) el acoso se manifiesta por un comportamiento de persecución y hostigamiento

continuado y persistente hacia la víctima. Estos comportamientos se materializan en ocho tipos de conductas:

- Comportamientos de desprecio y ridiculización.
- Coacciones.
- Restricción de la comunicación y ninguneo.
- Agresiones físicas.
- Comportamientos de intimidación y amenaza.
- Comportamientos de exclusión y de bloqueo social.
- Comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal.
- Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias.

Por su parte, Sánchez-Aneas (2009) al hablar de conductas de acoso hace referencia a aquellas conductas que son comunes y aparecen en todas las situaciones de acoso escolar, diferenciando las siguientes:

- Ataques, agresiones o intimidaciones verbales, físicas o psicológicas, destinadas a provocar miedo, temor, dolor o daño en la víctima.
- Se produce un abuso de poder por parte del más fuerte, hacia el más débil (ley del más fuerte).
- La víctima no responde al ataque, no reacciona, se paraliza ante el miedo y no se enfrenta al acosador.
- El maltrato físico puede darse de dos formas: directamente atacando a la víctima, o bien destruyendo sus cosas.
- También se puede producir maltrato psicológico, al propagar rumores sobre la víctima, descalificaciones personales, humillarlo, etc. con la finalidad de provocar la exclusión y aislamiento de la víctima del resto del grupo clase o de sus amigos, pudiendo producirse insultos y amenazas directas.

En conclusión, tras analizar las conductas señaladas por cada uno de los autores anteriormente mencionados se puede decir que las conductas de acoso pueden ser muy variadas, aunque todas ellas tienen en común el malestar generado en la víctima, ya sea a nivel físico, emocional o psicológico. Por tanto, las conductas de acoso podrían ser definidas como aquellas conductas que el agresor lleva a cabo en contra de la víctima y que provocan malestar en la misma.

Primera parte. Estado de la cuestión

Todas estas conductas dan lugar a los diferentes tipos de acoso que pueden presentarse en estas situaciones, pudiendo estos ser diferentes en función del autor al que se haga referencia. Según Collell y Escudé (2002) se pueden diferenciar los siguientes tipos de acoso escolar:

- *Maltrato físico.* Va dirigido a la integridad física del alumno, pudiendo ser directo (golpes, amenazas...) o indirecto (esconder objetos, robarlos...).
- *Maltrato verbal.* Se produce a través de las palabras. Al igual que el maltrato físico puede ser directo (poner mote, reírse de los demás...) o indirecto (difusión de rumores, críticas...). Según Álvarez et al. (2010) esta es la forma de acoso más habitual en nuestros días.
- *Exclusión social.* Está dirigida al aislamiento y separación de la víctima del resto del grupo. Puede ser directa (no dejarlo participar, por ejemplo) o indirecta (ignorarla).
- *Maltrato mixto.* Combinación entre las formas de acoso física y las verbales, pudiendo presentarse a través de amenazas para intimidar a la víctima, chantajes, etc.

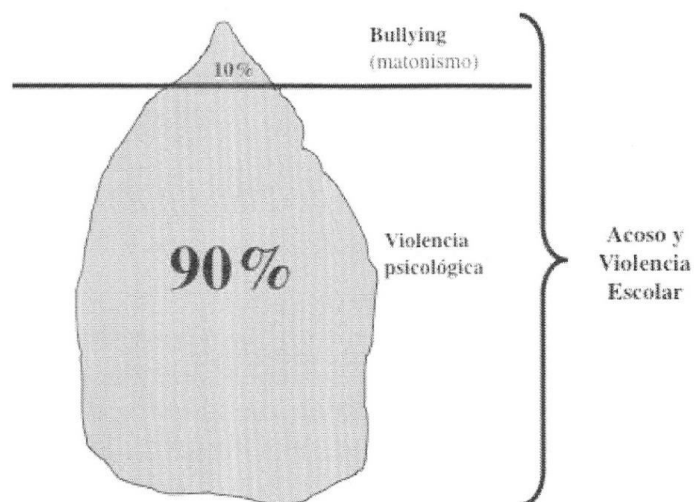
Por su parte, otros autores como Oñate y Piñuel (2007) realizan una clasificación más extensa en la que señalan la presencia de 8 formas diferentes de acoso escolar: bloqueo social, hostigamiento, manipulación, coacción, exclusión social, intimidación, agresión y amenazas a la integridad. Piñuel y Cortijo (2016) explicaron a qué hacía referencia cada una de las categorías anteriormente citadas:

- *Bloqueo social.* Son aquellas acciones cuya finalidad es bloquear socialmente al alumno, es decir, aislarlo del grupo. En ella se incluyen conductas como meterse con la víctima para hacerla llorar y mostrarla así débil frente a los demás compañeros, prohibir jugar junto con el grupo, etc.
- *Hostigamiento.* Acciones de acoso psicológico presentando desprecio, y falta de respeto y consideración sobre la dignidad de la víctima. Algunas de las acciones que se llevan a cabo en esta categoría son la ridiculización, las burlas, el desprecio, etc.
- *Manipulación social.* Conductas que pretenden distorsionar la imagen social de la víctima y envenenar al resto del grupo en contra de ella. Se trata de presentar una imagen negativa de la víctima, distorsionada y cargada negativamente.
- *Coacción.* Son aquellas conductas que pretenden que la víctima realice acciones en contra de su voluntad, ejerciendo así un dominio y sometimiento total de la voluntad de la víctima. El hecho de que la víctima realice dichas acciones en contra de su

- voluntad proporciona ciertos beneficios (sobre todo poder social) a los agresores, siendo percibidos como poderosos tanto por la víctima como por el resto del grupo.
- *Exclusión social.* Integra aquellas conductas dirigidas a excluir socialmente a la víctima, aislándolo y no dejándolo participar, produciéndose un vacío social por parte de su entorno.
 - *Intimidación.* Hace referencia a aquellas conductas cuyo fin es amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente a la víctima mediante las intimidaciones, sembrando el miedo en la misma.
 - *Agresión.* Agrupa aquellas conductas directas de agresión, ya sean físicas o psicológicas.
 - *Amenazas a la integridad.* Son aquellas conductas que tienen el propósito de amedrantar a la víctima mediante amenazas tanto a su integridad física como a su familia, o mediante la extorsión.

De todas ellas, las 5 primeras hacen referencia a situaciones de acoso psicológico, mientras que las 3 últimas hacen referencia a violencia física. Por lo tanto, tal y como exponen Oñate y Piñuel (2007) en la teoría del iceberg, la mayoría de la violencia que tiene lugar es de tipo psicológico. Sin embargo, la violencia física es más visible, por lo que termina eclipsando a la anterior y haciéndola invisible (Figura 4).

Figura 4. Teoría del iceberg



Fuente. Oñate y Piñuel (2007)

Por otro lado, estos autores concluyeron en su estudio que la forma más común de acoso escolar era el bloqueo social (29,3%), seguido del hostigamiento con un 20,9%. Las agresiones físicas aparecían en último lugar, presentando un 9,1% de las conductas de acoso. Tal como se

indicaba anteriormente en la teoría del iceberg, el tipo de acoso más perpetrado es el acoso psicológico. Sin embargo, Loza y Frisancho (2010) encontraron que la agresión física era la forma más común de agresión, si bien su estudio se centraba en los alumnos más pequeños. Este hallazgo puede deberse a que este tipo de violencia requiere menor mediación cognitiva que los demás tipos de agresión, por lo que es la forma elegida por el alumnado de menor edad, ya que presentan menor capacidad cognitiva para llevar a cabo acoso psicológico que sus compañeros más mayores.

Cabe destacar que la clasificación más extendida actualmente y la utilizada para llevar a cabo esta Tesis es la propuesta por Buelga et al., (2012), Davis y Davis (2008) y Demirbağ et al., (2017), entre otros. Estos autores diferenciaban tres tipos de acoso escolar: verbal (poner mote, insultar), físico (uso de la fuerza física, como golpear o sujetar a alguien) y relacional (esfuerzos por debilitar las amistades u otras relaciones). Sin embargo, aunque esta ha sido la clasificación clásica, en los últimos años ha surgido una nueva modalidad de acoso escolar debido al incipiente uso de las nuevas tecnologías: el ciberacoso (Kokkinos y Kipritsi, 2018). Esta modalidad puede ser definida como la conducta repetitiva de acercarse para amenazar a una persona por medio de las herramientas de internet, con el fin de ridiculizar y atemorizar a la víctima (Trujano et al., 2009). El hecho de que el agresor se mantenga en el anonimato en el ciberacoso aumenta la impotencia de la víctima, puesto que no tiene información sobre quién la está acosando. En esta forma de acoso la mayoría de las víctimas son mujeres, aunque en cuanto a la prevalencia de agresores existe igualdad entre ambos sexos (García et al., 2010). Sin embargo, a pesar del auge en los últimos años de esta última categoría, esta no será evaluada en esta investigación debido a la edad de la muestra, ya que el ciberacoso se detecta mayoritariamente en muestras adolescentes (Kowalski et al., 2014), mientras que la muestra utilizada en esta Tesis Doctoral se encuentra en edades preadolescentes.

1.3. Roles que intervienen en el acoso escolar

En cuanto a los diferentes roles que el alumnado puede tener en las situaciones de acoso escolar, se pueden diferenciar tres roles principales: agresores (aquellos que llevan a cabo la conducta de acoso), víctimas (objetivo del agresor) y observadores (aquellos que observan la situación de acoso) (Killer et al., 2019; Quintana et al., 2010). Sin embargo, hay algunos autores que matizan un poco más esta clasificación. En este sentido, Ovejero et al. (2013) identifican, dentro del grupo de observadores, dos tipos diferenciados: aquellos que colaboran con el agresor y aquellos que se muestran indiferentes ante la agresión. Lo que sí queda patente y es reconocido por todos los autores es que ante estas situaciones siempre hay una serie de

observadores presentes (Craig et al., 2000; Hawkins et al., 2001). Es importante prestar atención a los observadores de estas conductas debido a que su presencia y acción afectan a la prevalencia de acoso escolar (Nocentini et al., 2013; Salmivalli et al., 2011). Tanto es así, que en los últimos tiempos esta conducta de observación ha sido foco de numerosos estudios empíricos, debido a su poder para inhibir o exacerbar las situaciones de acoso (Salmivalli, 2010).

Todos estos perfiles de personas involucradas en situaciones de acoso presentan una serie de características concretas, las cuales son señaladas a continuación.

- **Acosador.**

Olweus (1998) caracterizó a los agresores como alumnos fuertes y con cierto prestigio dentro del grupo. Estos alumnos victimizan a sus compañeros más débiles como mecanismo defensivo, puesto que en ocasiones presentan carencia de afecto en casa, siendo castigados frecuentemente, además de existir ciertas problemáticas familiares (discusiones entre los padres, divorcios, etc.).

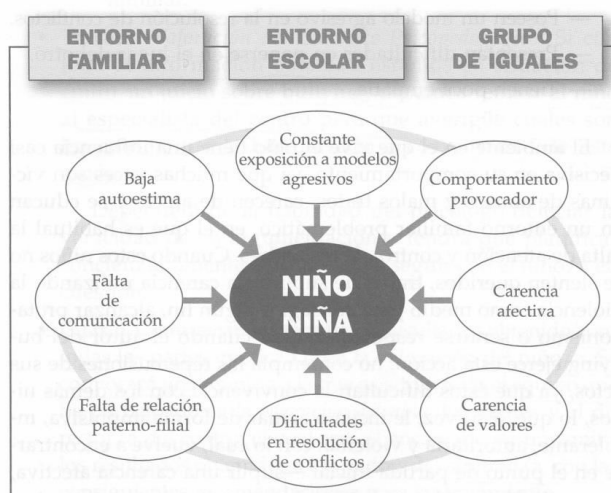
Por su parte, Quintana et al. (2010) definieron al acosador como un individuo que posee mayor fortaleza física, que no muestra empatía afectiva y que carece de sentimientos de culpa. Arroyave (2012) señala que son dominantes, impulsivos y que reaccionan fácilmente a los conflictos, interpretando los sucesos como agresivos, aunque no tengan significado alguno.

Según Díaz-Aguado et al. (2004), los agresores presentan una serie de características propias:

- Se identifican más con un modelo social basado en el dominio y la sumisión, justificando así su conducta agresiva hacia los demás.
- Presentan dificultades a la hora de ponerse en el lugar de los demás, es decir, carecen de empatía.
- Están más insatisfechos que sus compañeros con su aprendizaje escolar y con sus relaciones con los profesores.
- Son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, sintiéndose ellos mismos fracasados, explicando esto su modo de actuar (necesitan sentir la aprobación de los demás).

Por otro lado, Teruel (2007) propone un mapa conceptual para representar las características familiares, escolares y grupales que presenta el niño que se convierte en acosador. Dicho mapa conceptual aparece recogido en la Figura 5.

Figura 5. Modelo de características del agresor



Fuente. Teruel (2007)

Además, según García y Orellana (2008) los agresores suelen tener un rendimiento escolar bajo, considerando que las conductas que presentan pueden ser debido a la frustración que experimentan (Arias, 2005). Por su parte, Arias (2014) indica que los alumnos no son agresivos por tener bajas notas, sino que su agresividad conlleva a que no rindan adecuadamente. Sin embargo, en este sentido no existe acuerdo entre diferentes autores. Olweus (1998) señala que esta relación entre el rendimiento académico y la presencia de conductas de acoso no existe.

En cuanto a la personalidad de los acosadores, estos presentan la necesidad de ser reconocidos por parte de los demás (Barri, 2006), presentando problemas de autoestima, aceptación y habilidades sociales (Sánchez-Aneas, 2009). En este sentido, Sánchez-Aneas (2009) señala una serie de rasgos comunes a los agresores que podrían definir su personalidad:

- Comportamiento agresivo, desafiante y muy impulsivo.
- Temperamento fuerte y fácil de irritar.
- Poco reflexivos.
- Falta de empatía.
- No presentan sentimientos de culpa, remordimientos, etc. por sus actos.
- Falta de autocontrol de sus emociones negativas.
- Percepción errónea de la realidad (los demás tienen la culpa de todo).
- Autosuficientes, seguros de sí mismo
- Alcanzan un puesto en el contexto social a partir de la exclusión de los demás compañeros.

- Baja tolerancia a la frustración.
- No suelen cumplir las normas sociales.
- Déficit en habilidades sociales.
- Presentan una actitud negativa hacia la escuela.

Finalmente, teniendo en cuenta el aspecto social y familiar, se pueden extraer una serie de características que se producen con gran frecuencia (Sánchez-Aneas, 2009). Los lazos de unión entre los componentes de la familia suelen ser débiles y pobres, existiendo poca implicación por parte de los padres. Otra situación que puede suceder es que los padres no valoren el rendimiento escolar de su hijo, ni las decisiones tomadas por parte del centro escolar. Aunque estas características pueden dar lugar a alumnos acosadores, no todos los agresores tienen un contexto social y familiar tan poco favorable. Hay veces en las que la presión de los compañeros y la necesidad de sentirse apoyado y respaldado por los demás llevan a un alumno a acosar a otro.

- **Víctima**

Según Olweus (1998) las víctimas de estas situaciones presentan una serie de características concretas, como son la debilidad física, son tranquilos, ansiosos y sus compañeros los consideran fracasados y faltos de atractivo. Estas características alertan a los acosadores, los cuales comienzan a acosarlos debido a la vulnerabilidad que presentan. Sin embargo, el acoso escolar tiene lugar cuando la víctima tiene la obligación de compartir el medio con sus acosadores. Si la víctima tiene posibilidad de huir, en la mayoría de las ocasiones lo hará (García-Orza, 1995).

En cuanto a la personalidad de las víctimas, estas presentan habilidades sociales pobres, reaccionan negativamente al conflicto con sus compañeros, presentan ansiedad y llantos, son vulnerables, impopulares y tienen un número muy limitado de amigos (Swearer, 2000).

Al igual que con los acosadores, existen algunos estudios en los que se intentan relacionar el papel de víctima a ciertas variables de la personalidad. En el estudio realizado por Mynard y Joseph (1997) se encontró que las víctimas mostraban una alta tendencia a la introversión y baja autoestima. Los resultados hallados por Cerezo y Esteban (1994) revelaron altas puntuaciones en ansiedad/timidez y autocontrol. Por su parte, Cardona (2006) destaca entre los rasgos que suelen presentar las víctimas la timidez, introversión, hiperactividad, estar encerradas en sí mismas o tener alguna característica física o académica que los diferencie de los demás.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos familiares, normalmente se trata de niños muy dependientes del entorno familiar, en muchos casos se encuentran sobreprotegidos,

Primera parte. Estado de la cuestión

impidiéndoles esto desenvolverse bien por ellos mismos (Sánchez-Aneas, 2009). En referencia a los *aspectos sociales*, las víctimas normalmente presentan más dificultades a la hora de entablar nuevas amistades y, cuando lo consiguen, crean fuertes lazos de dependencia con ellos, desarrollando así una gran vulnerabilidad social, pues se ven obligados a aceptar todo lo que dicen para no ser rechazados. Además de eso, son alumnos poco populares en clase, quedándose aislados de sus compañeros.

Sin embargo, Díaz-Aguado et al. (2013) señalan que las características que presentan las víctimas de acoso escolar están cambiando, pues dejan de centrarse en aspectos psicológicos individuales para pasar a explicarse en relación con el contexto en el que se produce.

- **Observadores**

Los observadores son aquellos compañeros que observan cómo se lleva a cabo la agresión, sin participar en ella (ni agreden a la víctima, ni denuncian la agresión). Los observadores son fundamentales para que se dé la situación de acoso, pues el agresor actúa con el propósito de que sus compañeros vean lo que están haciendo, para así ganar popularidad entre ellos (Sánchez-Aneas, 2009).

Recientemente la observación de situaciones de acoso se ha convertido en un punto crítico en los programas antibullying, así como en los programas de intervención ante estas situaciones (Bully-Victim-Bystander Cycle Tool Kit, 2015; Nishina y Juvonen, 2005), debido a que, según la literatura, las reacciones de los observadores pueden influir en el acoso escolar y sus efectos (Batanova et al., 2014; Staub et al., 2003). De hecho, en la literatura se encuentran investigaciones de diferentes autores que se centran en examinar qué variables están asociadas a los comportamientos llevados a cabo por los observadores (Caravita et al., 2009; Choi y Cho, 2013; Gini et al., 2015; Nickerson et al., 2014; Sijtsema et al., 2014; Thornberg et al., 2015).

En cuanto a la personalidad de los observadores y el por qué callan lo que ven, Sánchez-Aneas (2009) señala que:

- Los observadores se ponen de parte del agresor para sentirse más fuertes.
- Disfrutan y se divierten presenciando la agresión a la víctima.
- Piensan que no conseguirán nada protestando.
- Tienen miedo de ser agredidos si intentan defender a la víctima o denunciar la agresión.
- Piensan que es una forma de desahogarse y liberar tensiones por parte del agresor.

- Pueden verse moralmente implicados cuando impera la ley del silencio.

En cuanto a la subcategorización dentro de la dimensión de observadores, diversos autores señalan diferentes tipos dentro de este rol. Sánchez-Aneas (2009) diferencia cuatro tipos de observadores: compinches (amigos y ayudantes del agresor), reforzadores (espectadores que no acosan a la víctima de manera directa pero, además de observar las agresiones, las aprueban e incitan), ajenos (se muestran neutrales y no quieren implicarse, aunque de esta forma están tolerando la agresión) y defensores (aquellos espectadores que apoyan a la víctima y la defienden). Por su parte, Paredes et al. (2008) diferencian entre observadores directos (presencian las agresiones) e indirectos (se enteran de las agresiones por terceros). Por otro lado, Quintana et al. (2010) diferencian dos tipos de observadores en función de la relación que posean con el agresor. Además, exponen las diferentes formas de actuar en función del tipo de observador que sean (Quintana et al. 2009). Para estos autores los observadores pueden ser indiferentes (se suelen sentir culpables y no presentan bienestar tras la agresión; contemplan la situación y justifican el acoso) o prosociales (se integran con el grupo, recurren más a la solución del problema, tiene una mayor resiliencia y afronta los problemas de forma activa).

Sin embargo, este tipo de categorizaciones no son utilizadas en esta Tesis Doctoral, recogiendo simplemente la categoría “observador”, sin explicitar qué tipo de observación se ejerce. Lo que sí se estudia es la conducta de ayuda por parte de los observadores, es decir, si el alumnado que es testigo de situaciones de acoso ejerce conductas de ayuda hacia la víctima.

1.4. Causas, consecuencias y factores influyentes

Son muchas las causas, consecuencias y factores influyentes para que se produzcan situaciones de acoso escolar. Por ello, para facilitar la comprensión de todas ellas, se organizarán en función del rol ejercido por el alumnado, distinguiendo entre agresores, víctimas, y observadores, tal y como se ha categorizado en apartados anteriores.

- Agresores

Como se ha expuesto anteriormente, existen multitud de estudios centrados en investigar las causas, consecuencias y factores relacionados con el rol de víctima en situaciones de acoso escolar (Gladden et al., 2014; Moore et al., 2017). Sin embargo, las investigaciones centradas en estudiar dichos factores en los agresores de acoso escolar son más escasas (Da Silva et al., 2019).

En este sentido, la investigación centrada en agresores ha demostrado que estos presentan una serie de problemas interiorizados de carácter psicológico, tales como mayores niveles de ansiedad (Bouman et al., 2012; Kretschmer et al., 2017; Murray-Close et al., 2007), síntomas

psicosomáticos (Kaltiala-Heino et al., 2000) y tendencia al psicoticismo y extroversión (Cerezo, 2001). Suelen presentar, asimismo, una serie de conductas antisociales (Harris y Petrie, 2006).

Además de todo ello, los agresores también suelen presentar problemas familiares (Chan y Wong, 2015; Hernández y Gutiérrez, 2013). Tal y como señala Arias (2013), la familia es el entorno primario en el que se desenvuelve el alumnado, por lo que tiene un papel muy importante en el comportamiento del mismo. Diversos estudios han constatado que las familias que tienen hijos agresivos suelen presentar problemas de comunicación, así como una mayor conflictividad y falta de apoyo familiar (Dekovic et al., 2004; Estévez et al., 2006). Además, situaciones como el divorcio de los padres o la disciplina incoherente entre los progenitores o el autoritarismo contribuyen a crear en los alumnos confusión entre lo que está bien y lo que está mal (Fernández, 2005), dando lugar a conductas violentas y conflictos emocionales, que derivan en problemas a la hora de relacionarse con los demás (Arias, 2014). Otra causa que puede derivar en situaciones de acoso escolar es el haber sido víctimas de castigos físicos durante su infancia (Harris y Petrie, 2006).

Otro factor de impacto en estas situaciones, además de la familia, son los medios de comunicación. Hoy en día existen programas televisivos que muestran la importancia de conseguir el éxito, sea cual sea el precio, por lo que este tipo de conductas puede ser imitadas por los niños que aún carecen de sentido crítico. Además, en ciertos programas se muestra gran cantidad de violencia, lo que conlleva la insensibilización de la población y a la consideración como normal de ciertas conductas que van en contra de la dignidad de los demás (Ruiz et al., 2015). Por ello, resultados de diversas investigaciones señalan la influencia ejercida por los medios de comunicación en el favorecimiento de la conducta antisocial y la conducta violenta en niños y adolescentes (López et al., 2010). Cabe destacar que esta influencia no es ejercida solamente por los medios de comunicación, sino también por Internet, los videojuegos, el consumo de alcohol, drogas y ciertos comportamientos delictivos, los cuales están apareciendo como nuevos factores causantes de la violencia escolar (López et al., 2010).

Por otro lado, haciendo referencia a la autoestima, las investigaciones previas ofrecen resultados contradictorios, pues algunas encontraron que los agresores presentaban una menor autoestima que sus compañeros (Cook et al., 2010, Esteve et al., 2001), lo que influía en el desarrollo de conductas agresivas, intentando así aumentarla, mientras que otros autores hallaron que los agresores presentaban mayor autoestima que sus compañeros (Díaz-Aguado, 2004; Estévez et al., 2006).

Otra característica presente en el alumnado agresor es la falta de empatía (Estévez et al., 2018; Mestre et al., 2012). Sin embargo, en aquellos estudios en los que se realiza una diferenciación entre la empatía cognitiva y la emocional, los resultados son contradictorios (Van Noorden et al, 2015). En algunos se observa una asociación negativa entre estas dos variables y el acoso escolar (Espelage et al., 2018; Estévez et al., 2018; Mestre et al., 2012), mientras que en otros estudios las correlaciones entre dichas variables no son significativas (Ciucci y Baroncelli, 2014; Kokkinos y Kipritsi, 2012).

Por último, en cuanto a los factores escolares, es importante tener en cuenta las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno. Es necesario evitar la interacción solamente con cierto alumnado de la clase, puesto que el resto pueden sentirse ignorado, aumentándose la tensión y favoreciendo situaciones violentas. Además, la ausencia de un buen clima de clase, en el centro y una deficiente gestión y resolución de conflictos pueden dar como resultado un agravamiento de las situaciones de acoso escolar (Ruiz et al., 2015).

Pero ¿por qué llega un alumno con estas características a ser agresor? En este sentido, existen diferentes teorías sobre las causas por las que un alumno llega a ser agresor y tiene tendencia a llevar a cabo conductas violentas. Una de ellas se basa en las teorías biológicas (Gil et al., 2002), destacando el papel de regulación de los estados de ánimo que tiene la serotonina. En el alumnado agresor, la agresividad habría aumentado debido a la inhibición de la síntesis de la serotonina; es decir, poseen una mayor cantidad de serotonina.

A nivel neuroendocrino, las hormonas esteroides (entre ellas la testosterona) influyen en la propensión a la conducta agresiva, coincidiendo el aumento en la producción de estas hormonas con el aumento de la agresividad en el alumnado (Gil et al., 2002). Por otro lado, a nivel estructural, la existencia de lesiones en algunas áreas del cerebro o la inmadurez en el desarrollo de dichas zonas también puede aumentar la conducta agresiva (Arias, 2014).

Finalmente, tomando como referencia las teorías conductistas, según Ruiz et al. (2015), el alumnado agresor aprende a conseguir lo que quiere utilizando la violencia, pudiendo llegar a ser un delincuente en el futuro. Tal y como señala Avilés (2003), en este aprendizaje la obtención de recompensas reforzaría la conducta agresiva.

- **Víctimas**

Los patrones de comportamiento de las víctimas ante situaciones de acoso escolar suelen ser estables a lo largo del tiempo, encontrándose relacionados con una serie de características personales (internas e interpersonales) (Scholte et al., 2007). Si se tienen en cuenta las

consecuencias negativas que se derivan de estas situaciones, es necesario examinar qué factores y mecanismos se encuentran implicados en ellas, para así conseguir entender este fenómeno de manera adecuada (Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019). Teniendo en cuenta que las víctimas presentan efectos negativos durante la infancia y adolescencia (Medina y Reberte, 2019) y que además poseen un mayor riesgo de padecer desajustes psicosociales en la adultez (Arseneault et al., 2010; Copeland et al., 2013), es necesario continuar con la investigación en este sentido.

Cabe destacar que existen ciertos factores que se relacionan con la victimización en acoso escolar, tal y como muestran diversas investigaciones. Las víctimas de acoso escolar suelen presentar problemas de ansiedad (Haltigan y Vaillancourt, 2014; Moses y Williford, 2017; Reijntjes et al., 2010; Zwierzyńska et al., 2013), menor competencia social (Bartolomé y Díaz, 2020; Cillessen y Lansu, 2015), problemas de autoestima (Ameli et al., 2017; Goldbach et al., 2017; Requejo, 2019; Seo et al., 2017), problemas comportamentales (Cook et al., 2010), depresión e idealización suicida (Fisher et al., 2013; Kelleher et al., 2013; Winsper et al., 2017; Wolke et al., 2013), problemas familiares (Bartolomé & Díaz, 2020; Cook et al., 2010), problemas de regulación emocional (Haltigan y Vaillancourt, 2014) e introversión (Cerezo, 2001). Según Ruiz et al. (2015), las consecuencias más habituales son los sentimientos de soledad, los problemas de autoestima, la fobia y rechazo al centro escolar, psicopatologías y miedos, entre otros. Por su parte, Piñuel y Oñate (2006) señalan una serie de daños psicológicos que pueden presentar las víctimas de acoso escolar: ansiedad, estrés postraumático, distimia, disminución de la autoestima, flashbacks, somatización, autoimagen negativa, autodesprecio y contradicciones.

Con respecto a aquellos factores relacionados directamente con los centros educativos, se ha demostrado que situaciones de bajo rendimiento académico y de abandono temprano de la educación pueden derivarse de situaciones previas de acoso escolar (Cornell et al., 2013; Hamming y Jozkowski, 2013).

Por otro lado, existen algunos factores como es el apoyo social (tanto familiar como por parte de los amigos) o la competencia social que pueden operar como factores de protección contra la victimización en acoso escolar (Demaray y Malecki, 2003; Haynie et al., 2001; Sapouna y Wolke, 2013) y los efectos derivados de la misma (Connors-Burrow et al., 2009).

Todo ello tiene una serie de consecuencias negativas para el alumnado víctima de acoso escolar. La exposición a situaciones violentas incide en una menor satisfacción con la vida del alumnado, además de aumentar la soledad que sienten (Cava et al., 2018; Varela et al., 2018). Asimismo, las dinámicas personales que se establecen cuando se produce el fenómeno del acoso

escolar y el mayor poder que posee el agresor generan temor y vergüenza en la víctima, por lo que los compañeros tienen mayores dificultades para posicionarse a favor de ella y denunciar estas situaciones (Mazzone et al., 2018; Salmivalli, 2010).

- **Observadores**

A pesar del importante rol ejercido por los observadores de situaciones de acoso escolar en el mantenimiento de las mismas (Nocentini et al., 2013; Salmivalli et al., 2011), no existen demasiadas investigaciones que se centren en estudiar su relevancia y las características en este fenómeno (Conde y Ávila, 2018; Cuevas y Marmolejo, 2016; Garaigordobil, 2017).

Se observa que el hecho de ser observador de situaciones de acoso escolar produce un incremento del riesgo de padecer diversos síntomas negativos, tales como ansiedad (Lambe et al., 2017; Wu et al., 2016), depresión, problemas de conducta (Demirbağ et al., 2017; Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002), estrés social (Arias, 2014) o problemas de ajuste emocional (Werth et al., 2015).

Por otro lado, cabe destacar que las situaciones de acoso escolar son más frecuentes en aquellos centros educativos en los que los observadores refuerzan el acoso, mientras que en los centros en los que los observadores defienden a las víctimas estas situaciones son menos frecuentes (Kärnä et al., 2011; Polanin et al., 2012). Que los observadores tengan un papel activo y ayuden a la víctima ante situaciones de acoso depende de la competencia social que posean, así como de los sentimientos colectivos de autoeficacia con relación a la conducta defensiva (Pozzoli et al., 2017; Thornberg et al., 2012).

Finalmente, como consecuencias de estas situaciones para los observadores, las situaciones de acoso les pueden enseñar a llevar a cabo un patrón de conductas, en este caso de silencio, ante la observación de situaciones de injusticia, además de acostumbrarse a vivir en un contexto con violencia (Ruiz et al., 2015).

Todos los aspectos aquí recogidos han sido tenidos en cuenta de cara al diseño de esta investigación. De todos los factores aquí presentados se han seleccionado algunos de ellos para la realización de la misma. De este modo, se estudiará la relación existente entre acoso escolar y ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional (autocontrol). Asimismo, se estudiará la relación de este fenómeno con una serie de variables demográficas (sexo, curso escolar, nacionalidad, miembros de la vivienda familiar, rendimiento académico, zona geográfica en la que vive el alumnado y repetición de algún curso escolar). Por ello, en los apartados siguientes se realizará un recorrido bibliográfico sobre cada

Primera parte. Estado de la cuestión

uno de los factores psicológicos indicados, así como las relaciones encontradas en investigaciones previas de estos con el acoso escolar, para posteriormente proceder a presentar la metodología seguida en esta investigación y los resultados obtenidos en la misma.

2. Factores psicológicos intervinientes en el acoso escolar

Como se ha comentado anteriormente, existen multitud de factores que intervienen en las situaciones de acoso escolar en función del rol ejercido por cada alumno. A lo largo de este apartado se presentan cinco de dichos factores (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional), los cuales son objeto de estudio de esta Tesis.

2.1. Ansiedad

Los trastornos de ansiedad son los problemas psicológicos más prevalentes en niños y adolescentes (Creswell et al., 2020). Este tipo de trastornos suelen comenzar durante la infancia (APA, 2013; Merikangas et al., 2010), constituyendo uno de los problemas psicológicos más importantes en estas edades (Sánchez-Crespo, 2011), por lo que una mejor identificación, evaluación y tratamiento de estos trastornos ofrecerán un impacto sustancial en la salud tanto pública como individual de la población (Walter et al., 2020).

En cuanto a la conceptualización de este trastorno, este puede ser definido como una emoción orientada al futuro que conlleva sentimientos de falta de control sobre eventos potencialmente peligrosos (Barlow, 2002). La ansiedad engloba un grupo heterogéneo de afecciones, caracterizadas por un miedo o una preocupación excesivos (APA, 2013). En los modelos cognitivos (Kendall, 1985), se considera la ansiedad como un estado emocional, conductual y cognitivo que se sustenta en esquemas relacionados con la amenaza, los cuales se activan y guían el procesamiento cognitivo en respuesta a situaciones amenazantes. Cuando el alumnado tiene un esquema de amenaza hiperactivo se producen sesgos cognitivos negativos, los cuales interfieren en el procesamiento de la información, atención e interpretación, lo que da lugar a situaciones de ansiedad (Muris y Field, 2008).

Se estima que un 16.6% de la población global presenta trastornos de ansiedad (Starcevic, 2006), observándose que en la población infantojuvenil la prevalencia de estos trastornos es relativamente alta (Costello et al., 2004; Ollendick y Seligman, 2005), mostrando una prevalencia de entre un 15% y un 25% (Kessler et al., 2005; Kessler et al., 2010).

Estos trastornos suelen surgir a mediados o finales de la infancia, provocando sensaciones de angustia en el alumnado que lo padece (Grills-Taquechel y Ollendick, 2012), lo que resulta en una calidad de vida globalmente comprometida (Lieberman et al., 2015). Los dos mejores predictores del desarrollo de trastornos de ansiedad en la infancia son el temperamento inhibido (tendencia a evitar o responder inadecuadamente ante nuevas situaciones), lo que aumenta el riesgo de trastornos de ansiedad en 7 veces (Clauss y Blackford, 2012) y el hecho tener progenitores que presenten trastornos de ansiedad, lo que incrementa el doble de riesgo (Lawrence et al., 2019).

Estos trastornos, los cuales suelen ser considerados una experiencia normal en la adolescencia (Barrett et al., 2003), pueden encontrarse acompañados de una gran variedad de consecuencias negativas tanto a nivel social como emocional, afectando entre otros al rendimiento académico (Donovan y Spence, 2000; Settapani y Kendall, 2013; Velting y Albano, 2001). Dichas secuelas se incrementan en aquellas situaciones en las que el alumnado no recibe tratamiento, observándose deficiencias en los resultados sociales, educativos, laborales y de salud física y mental, extendiéndose hasta la edad adulta (Bittner et al., 2007; Copeland et al., 2009; Copeland et al., 2014) y asociándose a la aparición de otros problemas de salud mental como depresión o abuso de sustancias entre otros (Creswell, 2014; Benjamin et al., 2013).

Por otro lado, en cuanto a la causalidad y mantenimiento de estos trastornos en la infancia y adolescencia, es necesario estudiar tanto la madurez como el contexto social de los mismos, con el objetivo de diseñar estrategias de intervención (Leigh y Clark, 2018). En este sentido, a pesar de la disponibilidad de tratamientos eficaces para la ansiedad (Bennett et al., 2016), menos de la mitad de los jóvenes que necesitan tratamiento reciben algún tipo de atención y aún son menos los que reciben una atención de calidad (Ford, 2008; Kazak et al., 2010; Novins et al., 2013; Saloner et al., 2014). Una mejor identificación, evaluación y tratamiento de los trastornos de ansiedad podría tener un impacto sustancial tanto a nivel individual como para la salud pública con respecto a este tipo de trastornos en la infancia y adolescencia (Walter et al., 2020).

2.2. Autoestima

El estudio de la autoestima presenta una larga y compleja historia en el campo de la psicología, remontándose hasta la fundación de esta disciplina (Baumeister et al., 2003; Crocker y Luhtanen, 2003; Park y Crocker, 2013; Zeigler-Hill, 2011). Este constructo puede desempeñar un profundo papel en todos los aspectos del desarrollo del alumnado (Brooks, 1992; Olsen et al., 2008). Según Rosenberg (1965), la autoestima puede ser definida como una actitud hacia uno mismo que puede ser favorable o desfavorable. En otras palabras, es la visión de un

Primera parte. Estado de la cuestión

individuo hacia sí mismo en términos de aspectos físicos y psicológicos (Goldberg y Goldberg, 2000), siendo considerada como la propia admiración que se manifiesta en las actitudes de la persona hacia sí misma y su propia valía (Engler, 2013; Mehrabi, 2004). Este concepto incluye evaluaciones sobre el yo (yo = bueno) y se mide a lo largo de la dimensión comprendida entre "bueno-malo" (Amodio, 2014; Cvencek et al., 2016).

El nivel de positividad de la autoestima es considerado una característica central de la misma, aunque existen otras características que son tenidas en cuenta, como son el grado en que la autoestima se encuentra basada en el logro de normas socialmente impuestas, el grado de estabilidad entre situaciones diferentes y la dualidad entre conceptualizar la autoestima como creencias explícitas de las personas sobre sí mismas o de manera implícita, la cual existe en gran medida fuera de la conciencia (Zeigler-Hill, 2013).

Aunque en el desarrollo de la autoestima intervienen varios factores, uno de los principales son las actitudes de los padres hacia los hijos, así como los estilos de crianza (Hunter, 2006; Mac y Jounh, 2004). Asimismo, puede depender del ajuste psicológico del individuo, su calidad de vida, el comportamiento adaptativo, las relaciones con sus amigos, la motivación, el rendimiento escolar y el éxito en la vida (Brooks, 1992; Papadopoulos et al., 2011; Saigal et al., 2002). Se observa que el surgimiento de la baja autoestima se produce cuando existen discrepancias entre las expectativas de la persona y su percepción sobre su adecuación física o psicológica (Augestad y Elmer, 2017). Según Harter (1999), hay dos factores que desempeñan un papel importante en el desarrollo y el mantenimiento de la autoestima en la infancia y adolescencia: (1) la competencia percibida en áreas importantes y (2) la experiencia de apoyo social.

En cuanto a los beneficios de la autoestima sobre las personas, una alta autoestima se encuentra relacionada con una mejor salud mental (Sowislo y Orth, 2013), logro académico (Di Giunta et al., 2013), enfrentamiento proactivo ante los factores estresantes (Lo, 2002), bajos niveles de problemas externalizados (Teng et al., 2015), así como en la realización adecuada de tareas y consecución de logros (Harter, 1993). Sin embargo, la baja autoestima se relaciona con malos resultados, presencia de síntomas depresivos así como de otros trastornos de salud mental (Harter, 1993). Aunque es evidente que la autoestima es importante para el desarrollo y bienestar de la población, resulta irónico que niveles altos de la misma puedan causar diversos problemas externalizantes (Koh y Wong, 2015), como por ejemplo, el desarrollo de conductas violentas en situaciones de acoso escolar (Koh y Wong, 2015; Volk et al., 2012).

Como se comentaba anteriormente, la autoestima es un concepto central que se relaciona con el rendimiento académico, el funcionamiento social y la psicopatología de niños y

adolescentes (Bos et al., 2006). Se observa que el alumnado con baja autoestima tiene menos éxito en el colegio (Mann et al., 2004) y suele ser menos aceptado por sus compañeros (Donders y Verschueren, 2004), encontrándose relaciones con la psicopatología infantil, incluida la ansiedad (Beck et al., 2001; Muris et al., 2003), la depresión (Harter, 1993; Mann et al., 2004) y la patología alimentaria (Muris et al., 2005; Stice, 2002). Por todo ello, es necesario detectar de manera temprana e intervenir ante la detección de niveles bajos de autoestima en el alumnado, previniendo de esta manera problemáticas posteriores.

2.3. Competencia social

El constructo de competencia social ha sido estudiado a lo largo de las últimas décadas, existiendo diversas perspectivas sobre el mismo. Una de las más actuales considera a la competencia social como un constructo de carácter multidimensional. Este constructo ha ido evolucionando desde una perspectiva conductual (ligada a los términos habilidades sociales y asertividad) hacia un concepto más amplio que incluye las aportaciones de diferentes modelos: conductual, cognitivo, afectivo-emocional y contextual-ecológico (López et al., 2004).

Pero ¿a qué hace referencia la competencia social? Este término es definido como una estimación cognitiva de las habilidades, capacidades y comportamientos de cada uno que permiten obtener resultados positivos a lo largo del desarrollo (Zhang et al., 2014). Hace referencia a los vínculos sociales que se establecen con los demás, la integración y las relaciones sociales, reflejando el sentimiento que poseemos las personas de ser amadas, valoradas y capaces de contar con los demás cuando lo necesitamos (Turner y Brown, 2010).

Ser competente socialmente implica “hacerlo bien y estar bien” respecto a las relaciones con los demás y con respecto a uno mismo (Martín-Criado y Casas, 2019). De una parte, Santos et al. (2014) relacionan la competencia social con la capacidad de administración flexible de diversos recursos conductuales, afectivos y cognitivos, con el objetivo de lograr metas personales en los grupos sociales en los que se encuentra inmerso el alumno, posibilitando que los otros lo hagan también y manteniendo al mismo tiempo una trayectoria de desarrollo positiva.

En cuanto a los elementos básicos implicados en la competencia social, Gómez-Ortiz et al. (2017a) señalan la conducta prosocial, el ajuste social, el ajuste normativo, la reestructuración cognitiva y la capacidad de regulación emocional como habilidades cognitivas, sociales y emocionales básicas para poder ser percibido y auto percibirse como socialmente competente. El estudio de esas dimensiones muestra que la conducta prosocial es una habilidad social básica

de la competencia social que resulta clave para promover interacciones sociales positivas (Padilla-Walker et al., 2015).

Entre las habilidades emocionales existentes, la capacidad para gestionar las emociones propias es considerado un elemento necesario para garantizar un desarrollo social positivo y ajustado al entorno (Gómez-Ortiz et al., 2017a). Concretamente la estrategia de re-evaluación cognitiva es considerada como una de las más efectivas y positivas en este sentido, puesto que permite anticiparse a las consecuencias emocionales de una situación, maximizando de esta forma los beneficios e intereses personales (Gómez-Ortiz et al., 2016). Por otro lado, el ser y sentirse aceptado por los demás también es un elemento importante que indica el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias (Zhang et al., 2014), así como también lo es la presencia de comportamientos ajustados a las normas básicas de convivencia (Junttila et al., 2006). Por último, también es necesario tener en cuenta la valoración del sujeto del propio sentimiento de efectividad en la interacción social como un indicador más de la competencia social (Connolly, 1989; Dirks et al., 2007; Rose-Krasnor, 1997).

El desarrollo de estas competencias habilita al alumnado para gestionar positivamente las relaciones interpersonales, teniendo un efecto positivo sobre los contextos concretos donde las relaciones interpersonales tienen lugar (Romera et al., 2017b). Uno de dichos contextos es el contexto escolar. En este sentido, diversas investigaciones apuntan a que existen periodos críticos de interacción positiva entre iguales, en concreto en la infancia temprana y adolescencia (Englund et al., 2000), coincidiendo con las edades en las que el alumnado se encuentra escolarizado en las diferentes etapas educativas.

2.4. Problemas familiares

La familia es considerada como el principal agente de socialización en la infancia, proporcionando un importante contexto social en el que se dan interacciones constantes, las cuales determinan el ajuste y funcionamiento del desarrollo de niños y adolescentes (Grusec, 2011; Knopf et al., 2008). Sin embargo, las relaciones familiares y el funcionamiento de la familia suelen cambiar a lo largo del tiempo debido a que los niños pasan por diferentes etapas del desarrollo, en cada una de las cuales las relaciones familiares son diferentes, llegando finalmente a alcanzar su propia autonomía (Hazen et al., 2008).

Para bien y para mal, las relaciones familiares desempeñan un papel fundamental en la configuración del bienestar de las personas a lo largo de la vida (Merz et al., 2009), así como para su satisfacción general (Andresen et al., 2012). Los miembros de una misma familia se

encuentran vinculados entre ellos a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Estas relaciones son una fuente importante tanto de conexión social como de influencia social para los mismos (Umberson et al., 2010). Por tanto, explorar la influencia de la relación familiar en la salud mental es primordial, debido a su importancia en el desarrollo de niños y adolescentes (Washington et al., 2016), así como en el desarrollo académico y social (Washington et al., 2013; Washington et al., 2014), problemas comportamentales (Liang et al., 2013; Washington et al., 2015), bienestar psicosocial (Rose et al., 2014) y dificultades internalizadas como ansiedad o depresión (Li et al., 2011; Yaman et al., 2010).

La calidad que tengan estas relaciones familiares (incluyendo el apoyo social de la familia y la tensión generada de estas relaciones) puede influir en el bienestar psicosocial, conductual y fisiológico de los miembros (Thomas et al., 2017). Aquellas personas que reciben el apoyo de su familia tienen niveles más elevados de autoestima, siendo esta un recurso psicológico para el fomento del optimismo, el afecto positivo y una mejor salud mental en general (Symister y Friend, 2003). Por tanto, se puede concluir que buenas relaciones familiares redundan en una mejor salud física, social y psicológica de los individuos, mientras que malas relaciones familiares redundan en todo lo contrario, asociándose a diversas problemáticas.

Diversos estudios realizados sobre parentalidad y desarrollo humano destacan especialmente dos situaciones derivadas de las relaciones familiares como elementos de influencia en el ajuste psicológico de los menores: la conflictividad parental y la separación o divorcio de los progenitores (Cortés, 2007). En este sentido, investigaciones previas apoyan la relación entre los problemas familiares y la presencia de problemas internalizantes y de conducta en los menores, evaluando su contribución directa (Davies y Lindsay, 2004; Justicia y Cantón, 2011; Kerig, 1998; Ulu y Fişiloğlu, 2002) o indirecta (Iraurgi et al., 2011) a los problemas de ajuste infantil.

Todo ello ha permitido evaluar diferentes modelos explicativos sobre la influencia de los problemas familiares en la adaptación posterior de los menores, observándose cómo afectan las pautas educativas o disciplinarias de los progenitores (Erath et al., 2006; Kaczynski et al., 2006) y reconociendo el efecto mediador que la relación paternofilial (Braithwaite et al., 2015) y la implicación de los menores en el conflicto (Mueller et al., 2015) tienen en su adaptación a los mismos.

2.5. Problemas de regulación emocional

Según Thompson (1994) y Eisenberg y Morris (2002), la regulación emocional puede ser definida como el proceso de modulación de la ocurrencia, duración e intensidad de los estados emocionales internos (positivos y negativos) y los procesos psicofisiológicos relacionados con las emociones.

A lo largo de los años, y al continuar los estudios sobre esta temática, varios autores (Campos et al., 2004; Cole, 2014; Waters y Thompson, 2014; Zeman et al., 2006, entre otros) han ido revisando y complementando la definición de regulación emocional inicial, pero siempre manteniendo la noción propuesta por Thompson (1994) como guía y punto de partida de sus investigaciones. En la actualidad, la regulación emocional se entiende como una serie de procesos internos y externos, conscientes e inconscientes, voluntarios e involuntarios, encargados de evaluar y modificar las respuestas emocionales en sus procesos fisiológicos, cognitivos y de componente conductual, siempre con el objetivo de alcanzar metas personales y cumplir con la aceptación social (Cole et al., 2004; Thompson, 2011; Waters y Thompson, 2014).

La regulación emocional no solo influye en las emociones experimentadas por la persona en un momento concreto, sino también en cuándo las experimenta y cómo las siente y las expresa (Gross, 1998). Por todo ello, presenta un papel crucial en el funcionamiento psicológico y en la salud mental de los individuos (Gross y Thompson, 2007; Morris et al., 2007; Teixeira et al., 2015). Aunque todo estos esfuerzos por modificar los diferentes estados emocionales pueden ser efectivos y adaptativos, también puede resultar que sean ineficaces, disfuncionales e incluso contraproducentes (Hervás y Vázquez, 2006), dando lugar a la desregulación emocional, o problemas de regulación emocional. Los problemas de regulación emocional podrían ser definidos como la disminución de la capacidad del individuo para suprimir de forma inmediata los estados afectivos negativos, así como para experimentar y diferenciar una cantidad amplia de emociones, evaluar y modificar las emociones intensas, siendo central en todo este proceso la poca claridad, poca aceptación y poco compromiso de los propios estados emocionales (Gratz y Roemer, 2004; Marín-Tejeda et al., 2012).

Uno de los modelos que más impacto ha tenido para explicar todo este proceso es el modelo de Gross (1998), quien propone la existencia de cinco estadios en el proceso de generación y regulación de una emoción: (a) selección e identificación de la situación, (b) cambio situacional, (c) focalización de la atención, (d) cambio cognitivo y (e) modulación de la respuesta emocional. Los cuatro primeros pasos (a-d) se consideran antecedentes en la generación de la respuesta

emocional, mientras que el quinto paso (d) está relacionado con estrategias focalizadas en la misma respuesta emocional. Según este modelo, las personas pueden utilizar diferentes estrategias para lograr la regulación de sus emociones.

De todas esas estrategias, las que han recibido un mayor apoyo empírico son la reevaluación cognitiva y la supresión. La reevaluación cognitiva hace referencia a la construcción de nuevos significados con el objetivo de neutralizar el impacto emocional negativo (o amplificar el positivo) de un evento. A través de esta estrategia la persona piensa, evalúa y considera una determinada situación con el objetivo de modelar el impacto emocional de la misma. Por otro lado, la supresión hace referencia a la inhibición de la expresión de la experiencia emocional, modificando el componente comportamental sin reducir la experiencia de la emoción negativa (Gross y John, 2003; Jackson et al., 2003; John y Gross, 2007; Ochsner et al., 2002). Estas dos estrategias tienen un impacto importante sobre el funcionamiento psicológico de la persona (Hofmann et al., 2009; Moore et al., 2008; Srivastava et al., 2009), puesto que se relacionan con la vivencia de las diferentes emociones de manera positiva o negativa.

Todo ello tiene una serie de consecuencias en la vida de los individuos. Diversos investigadores han demostrado que la regulación emocional es crucial para el funcionamiento óptimo de la persona a largo plazo, así como para su adaptación al medio, debido a que favorece respuestas apropiadas en las interacciones sociales y facilita la habilidad de hacer frente a situaciones novedosas de situaciones y estímulos (Gross, 2007; Silk et al., 2003). Además, se encuentra asociada al desarrollo positivo (Contreras y Kerns, 2000) y juega un papel crítico en las condiciones clínicas (Brumariu et al., 2012; Mullin y Hinshaw, 2007).

Centrando la atención en la infancia, los hallazgos de diversos trabajos de investigación han demostrado cómo la capacidad de los niños para gestionar sus emociones de forma adecuada garantiza el éxito en sus relaciones interpersonales, en el afrontamiento de situaciones problemáticas, en el logro de sus objetivos y en general en el ajuste psicológico de todos ellos (Eisenberg y Spinrad, 2004; Eisenberg et al., 2007; Spinrad et al., 2006). Existe consenso en que las habilidades para gestionar las emociones permiten a los niños y adolescentes inhibir los impulsos inapropiados, dirigir su comportamiento de forma constructiva, explorar y adaptarse a nuevos entornos, personas y objetos y ser mejor aceptados por sus compañeros (Eisenberg, 2002; Eisenberg et al., 2003; Eisenberg et al., 2007).

Sin embargo, diversos estudios longitudinales revelan cómo la expresión desregulada de los afectos durante la infancia y la adolescencia es un problema de cara al ajuste psicológico y social a corto y largo plazo. Es precisamente esta dificultad para tolerar y gestionar las emociones

Primera parte. Estado de la cuestión

negativas, controlar los impulsos y afrontar los cambios la que se encuentra relacionada con el desarrollo de diversas patologías posteriores, como trastornos de ansiedad, depresión, ideación suicida, suicidio y conducta violenta (por ejemplo, Bender et al., 2012; Jacobson et al., 2011; Neumann et al., 2011; Pisani et al., 2013), siendo esta última (conducta violenta) el objetivo de esta Tesis.

3. Relación entre el acoso escolar y factores psicológicos del alumnado

A lo largo de este apartado se describirán las relaciones existentes entre los diferentes roles (agresor, víctima y observador) y tipos (verbal, relacional y físico) de acoso escolar y los factores psicológicos objeto de esta investigación (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional). Para ello, se revisará la literatura científica sobre dichos aspectos, punto de partida necesario para posteriormente analizar las relaciones en la muestra estudiada.

3.1. Acoso escolar y ansiedad

En la infancia y adolescencia, la interacción temprana con los demás constituye la base de la comunicación social, puesto que estos suelen basarse en la experiencia personal con sus compañeros a la hora de evaluarse a sí mismos y a los demás (Wu et al., 2018). Según la teoría del procesamiento de la información social, a medida que los niños interiorizan la experiencia de ser víctimas de acoso pueden empezar a inferir la presencia de intenciones hostiles en diversos acontecimientos de su vida, incluso cuando esta no existe, pudiendo dar lugar a la formación de autoevaluaciones negativas (Zhang et al., 2009). El acoso implica la participación involuntaria de la víctima en situaciones amenazantes y peligrosas, lo que podría reforzar las autoevaluaciones negativas señaladas anteriormente y conducir a la evitación de la interacción social, dando lugar a procesos ansiosos (Kearney, 2001).

En este sentido, son numerosos los estudios que han demostrado que ser víctima de acoso escolar se encuentra asociado a diversas consecuencias psicosociales, en particular las relacionadas con problemas internalizantes tales como la ansiedad (Dong, 2015; Espelage y Holt, 2001; Zhang et al., 2009). Por su parte, Wu et al. (2015) estudiaron la relación entre ser víctima de acoso y los síntomas de inadaptación emocional de los niños, descubriendo correlaciones entre acoso y ansiedad, aunque encontraron diferencias culturales en los resultados obtenidos, observando mayores relaciones entre ambos constructos en las culturas occidentales.

Por su parte, Troy y Sroufe (1987) sugieren que las víctimas pueden mostrar una vulnerabilidad ansiosa que puede hacerlas vulnerables a los ataques. Por lo tanto, los niños

ansiosos corren el riesgo de ser víctimas y la victimización repetida puede aumentar los niveles ya altos de ansiedad, creándose una relación cíclica. A medida que el acoso se prolonga en el tiempo, estos niños pueden aumentar sus sentimientos de ansiedad pudiendo, incluso, llegar a verse como merecedores de estos ataques.

Por otro lado, la posible asociación entre ser agresor de acoso escolar y la sintomatología ansiosa ha recibido menor atención que la relación de dicha sintomatología con las víctimas de estas situaciones (Pabian y Vandebosch, 2016). Estudios como los llevados a cabo por Craig (1998) y Baldry (2004) examinaron las relaciones entre ambos constructos, concluyendo que los acosadores presentaban niveles más altos de ansiedad que sus compañeros que no se encontraban involucrados en situaciones de acoso.

Investigadores como Craig (1998) han proporcionado una explicación para la asociación entre ser acosador y tener niveles de ansiedad relativamente altos. Parten del supuesto de que la victimización precede a la perpetración del acoso, lo que se encuentra respaldado por investigaciones previas de otros autores (Jose et al., 2012; Hemphill y Heerde, 2014). Sugieren que las víctimas con altos niveles de ansiedad pueden participar en las situaciones de acoso online (ciberacoso) (König et al., 2010; Kowalski y Limber, 2007; Law et al., 2012), la cual representa una forma de agresión menos conflictiva y más anónima. Las víctimas con ansiedad elevada podrían optar por acosar de manera online a su agresor a modo de represalia (Chisholm, 2006; König et al., 2010). Por otro lado, pueden liberar sus sentimientos de ansiedad acosando a otra persona, de estatus social inferior (Wegge et al., 2014).

Por otro lado, el aumento de la ansiedad de los acosadores puede servir para reforzar sus comportamientos negativos, aumentando la probabilidad de futuros ataques (Troy y Sroufe, 1987). En cuanto a los niveles de ansiedad de los acosadores, estos eran significativamente más bajos que los de las víctimas por lo que, en consonancia con su personalidad antisocial (Olweus, 1991), los acosadores pueden sentir poca o ninguna culpa o ansiedad por sus acciones negativas contra las víctimas.

En cuanto al rol de observadores, aunque las relaciones entre ansiedad y ser víctima en situaciones de acoso escolar han sido bastante estudiadas (Cook et al., 2010; Kelly et al., 2015; Moore et al., 2017) pocos estudios extienden estas relaciones a los observadores de este tipo de situaciones (Rivers et al., 2009; Werth et al., 2015). Algunos de dichos estudios muestran que aquellos alumnos que son testigos de situaciones de acoso escolar contra sus compañeros, y en particular aquellos que intervienen en estas situaciones, experimentan síntomas de ansiedad

posteriormente (Lambe et al., 2017; Midgett y Doumas, 2019; Rivers y Noret, 2013; Wu et al., 2016).

Esta relación entre ser observador de situaciones de acoso y el hecho de experimentar síntomas de ansiedad posteriormente puede explicarse debido a que los observadores pueden experimentar disonancia cognitiva cuando no intervienen para ayudar a sus compañeros (Craig y Pepler, 1997). Es decir, los observadores pueden entender que el suceso de acoso es grave y experimentar angustia relacionada con la discrepancia entre la creencia de que deberían intervenir y la conducta de no intervenir, lo que podría explicar los riesgos para su salud mental (Rivers et al., 2009).

3.2. Acoso escolar y autoestima

Tradicionalmente, diversos autores han estudiado las relaciones entre autoestima y acoso escolar. Estos han considerado la baja autoestima como una de las causas principales para que el alumnado se involucre en este tipo de situaciones (Estévez et al., 2009; Kowalski y Limber, 2013; Salmivalli, 2001), mostrando que estos tienden a mostrar un peor ajuste emocional que sus compañeros (Khatri et al., 2000). Otros estudios sugieren que el acoso escolar es una de las problemáticas que tiene un mayor impacto en el desarrollo de la autoestima en la infancia y la adolescencia (Simkin et al., 2014). Sin embargo, estudios recientes encuentran que estas relaciones no se producen de manera directa (Tsaousis, 2016), variando en función del rol ejercido por el alumno (Baumeister et al., 1996).

Los alumnos que ejercen el rol de agresores en situaciones de acoso escolar pueden tener una autoestima alta, con valores al menos iguales a los no implicados y superiores a las víctimas (Cerezo, 2009). Además, presentan un buen estatus social entre sus compañeros y, en muchos casos, reciben admiración por parte del grupo (Rigby y Slee, 1991). Es precisamente este hecho lo que lleva a pensar si la autoestima alta se relaciona con buenos niveles de salud mental, por lo que el concepto de autoestima como indicador indiscutible de salud mental ha sufrido críticas de varios autores a lo largo de los años (Baumeister et al., 2003; Leary y Baumeister, 2000; Neff, 2009).

La teoría del egotismo amenazante apoya la hipótesis de que la autoestima desempeña un importante papel como moderador en la relación entre ser víctima y agresor en situaciones de acoso (Baumeister et al., 1996). Según esta teoría, cuando existen valoraciones internas favorables que se contradicen con valoraciones externas negativas, el alumno llevaría a cabo conductas agresivas, para de esta forma mantener las autoevaluaciones favorables en

detrimento de las negativas (Baumeister et al., 1996). Esto explica que las situaciones de acoso se produzcan cuando el agresor tiene más poder que las víctimas, llevando a cabo estas situaciones normalmente cuando otros compañeros están observando la situación (Olweus, 2013).

Por ello, las experiencias de victimización hacen que los alumnos se sientan amenazados y cuestionen su autoestima (Hunter et al., 2007). Haciendo referencia a la teoría anteriormente mencionada (Baumeister et al., 1996), los alumnos que tienen una autoestima favorable serían más propensos a llevar a cabo situaciones de acoso después de ser víctimas de estas situaciones como uno de los posibles medios para recuperar su egotismo amenazado, teniendo en cuenta que una de las formas de mostrar su poder y estatus es intimidar a otros más débiles (Vaillancourt et al., 2003).

Teniendo en cuenta que este alumnado tendría más recursos de poder y estatus social que aquellos con baja autoestima, llevar a cabo conductas intimidatorias hacia sus compañeros sería una solución más viable para recuperar la autoestima deteriorada. Por otro lado, según Baumeister et al. (1996) responder de manera activa ante la victimización en acoso escolar sería menos probable si la autoestima de la víctima ya es negativa o baja. En consecuencia, los individuos con una baja autoestima serían más propensos a evitar y retirarse de situaciones de acoso en las que los agredan, mientras que los individuos con una autoestima más alta refutarían activamente la situación, para así mejorar su autoestima y tener consistencia de su visión positiva de sí mismos (Choi y Park, 2018).

Por otro lado, el alumnado víctima de situaciones de acoso escolar presenta una autoestima más baja que sus compañeros. Según Ortega (2015) esto se debe a que estas situaciones provocan rechazo hacia la víctima, así como la presionan socialmente, lo que conlleva que estos alumnos no pertenezcan a ciertos círculos de compañeros y, por tanto, tengan círculos de amistad más escasos.

Finalmente, en cuanto a los observadores de este tipo de situaciones, se observa que aquellos alumnos que defienden a sus compañeros presentan mayores niveles de autoestima y resolución de conflictos que sus compañeros (Yang y Kim, 2017). Mayores niveles de autoestima son cruciales de cara al desarrollo de relaciones sociales efectivas (Rosenberg, 1999), pudiendo influir en las relaciones que se producen en el colegio (Fenzel, 2000). Por ello, el alumnado con una alta autoestima podría mantener actitudes inquebrantables en situaciones de acoso, ayudando a controlar a los demás de forma positiva (Yang y Kim, 2017). Estos comportamientos de apoyo a las víctimas denotan valor y confianza en sí mismos, así como buena autoestima,

puesto que no se tienen en cuenta las posibles represalias que pueden conllevar, centrándose en ayudar al compañero más débil. Sin embargo, a pesar de todo ello, los estudios que abordan explicaciones a las relaciones entre acoso escolar y autoestima son escasos, identificándose vacíos en la literatura (Tsaousis, 2016), siendo necesaria más investigación al respecto.

3.3. Acoso escolar y competencia social

En cuanto a la competencia social, en el contexto educativo se reconoce su importancia para el favorecimiento del desarrollo social del alumnado. A nivel conductual, la competencia social indica tanto la manifestación de conductas prosociales (por ejemplo, ayudar, cooperar y consolar) como la ausencia de conductas antisociales (por ejemplo, conductas impulsivas y disruptivas) (Metallidou et al., 2018). Investigaciones recientes han identificado a la competencia social como uno de los factores involucrados en la ocurrencia de situaciones de acoso escolar, observándose que el alumnado que participa en estas situaciones presenta dificultades en la comunicación asertiva, empatía o resolución pacífica de conflictos, entre otras (Cervantes, 2015; Mendoza et al., 2015; Scholte et al., 2009). La empatía es precisamente el factor prosocial más relacionado con situaciones de acoso escolar, según indica el corpus científico (Jolliffe y Farrington, 2011; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; van Noorden et al., 2015). Aun así, en esta Tesis se tendrá en cuenta cualquier manifestación de la competencia social de cara a su relación con el acoso escolar.

Tan importante son estas relaciones que la promoción de la competencia social se encuentra incluida en muchos programas de intervención que tienen como objetivo la mejora de las relaciones interpersonales, así como la prevención de situaciones de acoso escolar (Gómez-Ortiz et al., 2017b). Teniendo en cuenta la importancia de la competencia social en las situaciones de acoso escolar, se han llevado a cabo diversos estudios con el objetivo de conocer las relaciones entre ellas, los cuales han encontrado ciertas características sociales presentes en los diferentes roles ejercidos por el alumnado en situaciones de acoso escolar (Cerezo et al., 2015; Romera et al., 2016), que serán analizados de manera más pormenorizada a continuación.

En cuanto al rol de víctima, se observa que los alumnos que ejercen este rol presentan dificultades en las habilidades sociales, asertividad y aceptación por parte de los compañeros (Fox y Boulton, 2005; Mendoza et al., 2017; Sentse et al., 2015), por lo que presentarían déficits en la competencia social, lo que se traduce en dificultades en el reconocimiento, expresión y comprensión de las emociones (Elipe et al., 2012). Otros estudios ponen de manifiesto que el alumnado víctima de situaciones de acoso escolar presenta déficits a la hora de iniciar y mantener interacciones sociales con sus compañeros (Cervantes, 2015).

Por su parte, Mishna et al. (2016) realizaron un estudio longitudinal en el que encontraron que el alumnado víctima de situaciones de acoso escolar tiene escaso apoyo social de sus compañeros, familia y profesorado. Esta relación entre familia y acoso escolar será examinada de manera más pormenorizada en el apartado siguiente. Además, se definen a sí mismos como personas con escasas competencias sociales y sin aceptación por parte de sus compañeros, por lo que se sitúan en mayor riesgo de ser elegidos víctimas de situaciones de acoso al tener pocas redes sociales (Mishna et al., 2016). Todo ello facilita la no actuación por parte de la víctima, puesto que evita que esta sea capaz de afrontar la situación conflictiva y que responda a las agresiones de sus compañeros, lo que favorece que esta conducta se mantenga en el tiempo (Cervantes, 2015).

Por otro lado, en cuanto a los agresores, el perfil social de estos alumnos no está tan claro como el de las víctimas. Mientras que algunos estudios señalan que este alumnado presenta problemas de ajuste social, otros revelan que presenta un gran estatus social, siendo aceptados por sus compañeros (MacEvoy y Leff, 2012; Reijntjes et al., 2013; Wang et al., 2012). Es por ello que diversos estudios asumen que la conducta agresiva reporta beneficios sociales a los que la ejercen, observando una mayor popularidad de este alumnado, lo que proporciona, a su vez, motivación suficiente para el mantenimiento de la conducta violenta, por lo que no responde tanto a un déficit de habilidades sociales como a un mero reforzamiento social (Berger y Caravita, 2016; Olthof et al., 2011).

Finalmente, en cuanto al rol de observadores de situaciones de acoso escolar, las investigaciones realizadas son menos numerosas y claras (Metallidou et al., 2018). Los observadores que ayudan a sus compañeros víctimas son alumnos socialmente competentes, con altos niveles de empatía, populares, con alta moralidad y bajo niveles de rechazo (Camodeca et al., 2015; Caravita et al., 2009; Pozzoli et al., 2016). Sin embargo, los observadores externos, que no se involucran en estas situaciones, no presentan un perfil tan claro, observando informaciones contradictorias en función de la investigación realizada. Mientras algunos autores afirman que no hay diferencias entre estos dos tipos de observadores en cuanto a la competencia social (Andreou y Metallidou, 2004), otros estudios indican que los observadores externos presentan menores niveles de competencia social (Gini et al., 2008). Lo que sí está claro es que los observadores externos, que no se implican en estas situaciones, suelen presentar menores niveles de popularidad y un menor estatus social que sus compañeros observadores ayudantes, como si fueran invisibles para sus compañeros (Caravita et al., 2009; Caravita et al., 2010).

3.4. Acoso escolar y problemas familiares

Centrando la atención en la investigación básica sobre los contextos familiares, diversas investigaciones han analizado cómo influye el entorno familiar en la participación del alumnado en situaciones de acoso escolar (Duncan, 2004). Dicha participación se asocia a diferentes tipos de disfunción familiar como la agresión familiar (Hemphill et al., 2012; Stevens et al., 2002), bajos niveles de cohesión familiar (Berdoncini y Smith, 1996) y mal funcionamiento familiar (Beinart et al., 2002). Tanto es así que el alumnado que vive en contextos familiares violentos tiene mayores probabilidades de verse involucrado en situaciones violentas en el centro escolar (Foshee et al., 2016; Lereya et al., 2013).

En cuanto a las víctimas de acoso escolar, estas se han relacionado con la sobreprotección por parte de la familia y el exceso de control (Hokoda et al., 2006). Ello se debe a que, según Duncan (2004), los niños expuestos a un control excesivo pueden experimentar una serie de problemas que los hacen más propensos a ser objeto de acoso por parte de sus compañeros. Además, el control por parte de los padres restringe el desarrollo de la autonomía (Finnegan et al., 1998), lo que favorece la vulnerabilidad ante situaciones violentas.

Por otro lado, el estudio de la influencia del contexto familiar identificó diversas variables que se encontraban relacionadas con la victimización en acoso escolar, tales como la calidad del apego entre padres e hijos (Walden y Beran, 2010; Zhu et al., 2015), la calidad en sus relaciones (Davis y Koepke, 2016; Murray-Harvey y Slee, 2010) y el funcionamiento familiar (Holt et al., 2008; Espelage et al., 2014). Además, se observa que existe mayor riesgo de ser víctima de acoso escolar en aquel alumnado que presencia conflictos parentales en el hogar (Buelga et al., 2017; Caravaca et al., 2016; Foshee et al., 2016).

Cabe destacar que una comunicación efectiva dentro de la familia favorece la adopción de soluciones adecuadas ante las conductas de acoso escolar por parte del alumnado, puesto que se observa que cuando la familia habla con el niño sobre estas situaciones por las que está pasando, este hace frente a las emociones experimentadas de manera más positiva (Waasdorp et al., 2011), así como genera soluciones más efectivas ante las mismas (Offrey et al., 2017).

En cuanto a los agresores de acoso escolar, diversas investigaciones demuestran que la dureza en la crianza de los niños se encuentra relacionada con un aumento del comportamiento agresivo de estos (Kawabata et al., 2011). La dureza en la enseñanza se asocia a estilos de crianza autoritarios, lo que conlleva un mayor número de conflictos familiares así como al uso de prácticas de crianza punitivas (Chui et al., 2020). Los niños cuyos padres utilizan estos estilos de

crianza muestran comportamientos más agresivos que sus compañeros (Schwartz et al., 1998; Stevens et al., 2002), presentando un mayor riesgo de perpetrar conductas problemáticas y antisociales (Bao et al., 2012; Yeh, 2011) como son las conductas de acoso escolar hacia sus compañeros (Ahmed y Braithwaite, 2004; Georgiou et al., 2016). Además, la falta de comunicación familiar efectiva es otra variable que se encuentra relacionada con una mayor propensión a la realización de conductas violentas hacia compañeros (Foshee et al., 2016; Shetgiri et al., 2012).

Al igual que ocurre con la victimización, una comunicación familiar efectiva es un factor de protección frente a la perpetración de acoso escolar. Aquel alumnado que hablaba con sus familiares sobre su propia vida se encontraba menos expuesto a situaciones de perpetración de acoso escolar que sus compañeros que presentaban una peor comunicación familiar (Georgiou et al., 2013; Gomez et al., 2014; Stavrínides et al., 2015).

Finalmente, en cuanto al rol de observadores, aún existe un vacío en la literatura que ofrezca resultados claros sobre la relación entre observación de acoso escolar y relaciones familiares (Mulvey et al., 2018). Aunque estas investigaciones son todavía escasas, existen autores que afirman que el apoyo familiar se asocia a una mayor conducta de ayuda por parte de los observadores de estas situaciones hacia sus compañeros (Banyard et al., 2016). Sin embargo, a pesar de que el estudio anterior ha examinado el papel de los factores familiares en la predicción de la ayuda a los compañeros víctimas de acoso escolar por parte de los observadores, a partir de todo ello se abre una nueva e importante vía de investigación, ya que la crianza de los hijos, la gestión y la dinámica familiares desempeñan un papel muy importante en el desarrollo y el comportamiento de niños (Small y Covalt, 2006), por lo que es necesario aumentar el conocimiento existente al respecto.

3.5. Acoso escolar y problemas de regulación emocional

La regulación emocional es una de las características clave del comportamiento humano, siendo muy importante para el propio bienestar personal y para el desarrollo de relaciones sociales saludables (Denham et al., 2003). Mientras que los problemas psicológicos y conductuales específicos analizados anteriormente parecen estar asociados a los comportamientos de acoso, es interesante observar que las reacciones emocionales y conductuales disfuncionales parecen ser compartidas a través de diferentes experiencias de acoso, independientemente del tipo de acoso ejercido (Camodeca y Coppola, 2019; Shields y Cicchetti, 2001). Por tanto, la desregulación emocional en los niños conduce a una baja competencia social, a la participación en el acoso como víctimas y como agresores, al rechazo

Primera parte. Estado de la cuestión

de los compañeros y a un bajo funcionamiento social (Gross, 2008; Kim y Cicchetti, 2009; Sánchez et al., 2012; Shields y Cicchetti, 2001).

Actualmente existe un creciente interés por los correlatos fisiológicos del comportamiento humano. Varios estudios de neuroimagen han revelado que las emociones se encuentran reguladas por complejos circuitos neuronales en los que intervienen zonas corticales y subcorticales (Davidson et al., 2000), observándose que los individuos que muestran disfunciones en estos circuitos son más propensos a mostrar comportamientos agresivos y violentos (MacNamara et al., 2016). Es decir, la regulación/desregulación de las emociones produce cambios fisiológicos específicos que pueden ser detectados mediante técnicas de neuroimagen y que suelen corresponder a cambios en el comportamiento.

Los cambios en la excitación emocional también se reflejan en el sistema nervioso autónomo, que se encuentra estrictamente vinculado con el funcionamiento de zonas subcorticales del sistema nervioso central como la amígdala (Morris et al., 1998). Concretamente, la conductancia de la piel es la medida típica utilizada para investigar el procesamiento de las emociones, observando que los individuos que no son capaces de controlar sus emociones tienden a mostrar respuestas de conductancia de la piel más altas (Hessler y Katz, 2007).

En este sentido se han encontrado pruebas de desregulación de las emociones y alteración de la excitación fisiológica en individuos que han estado involucrados en estas situaciones de acoso escolar. Janson y Hazler (2004) encontraron que los adultos jóvenes experimentaban una elevada excitación emocional, medida por la conductancia de la piel y la frecuencia cardíaca, cuando recordaban experiencias pasadas en las que fueron víctimas de acoso. Además, se observa que el alumnado que participa como víctima en situaciones de acoso escolar presenta una incidencia significativamente mayor de problemas de conciencia emocional que aquellos que no se encontraban implicados en el acoso escolar (Kafali et al., 2021). Sin embargo, la información que relaciona la desregulación emocional con las víctimas de acoso escolar es escasa, encontrándose más centrada en los acosadores.

En cuanto a estos últimos, se observa que los agresores también parecen tener problemas vinculados a la regulación emocional (Elípe et al., 2012). Por tanto, los niños cuyas respuestas emocionales se encuentran mal moduladas son más propensos a ejercer situaciones de violencia hacia sus compañeros, lo que puede considerarse como una estrategia de regulación emocional inadaptada (Toseeb et al., 2020).

Aun así, existe controversia en cuanto a si muestran una excitación emocional alta o baja en las tareas de regulación de las emociones y si tienden a subregular o sobrerregular las emociones (Robertson et al., 2012). Los individuos que tienen dificultades para regular un estado emocional incómodo y abrumador (por ejemplo, la ira y el miedo) pueden presentar un comportamiento agresivo en el intento de reducir dicha angustia. Sin embargo, la inhibición de las emociones también puede conducir a un comportamiento agresivo, ya que se emplean recursos cognitivos que de otra forma podrían utilizarse para analizar la situación y pensar en respuestas adecuadas (Robertson et al., 2012). El hecho de que los acosadores parezcan tanto reactivos como proactivos, es decir, tanto dominados por la ira incontrolable como capaces de utilizar la agresión de forma deliberada, parece confirmar un doble patrón de regulación de la emoción en estos individuos, que pueden subcontrolar o sobrecontrolar sus respuestas emocionales (Camodeca et al., 2002).

Un patrón similar al de los agresores se encuentra en el comportamiento de los observadores. Este comportamiento parece encontrarse asociado a la desregulación de las emociones (Camodeca y Coppola, 2019) o a otros aspectos relacionados con las dificultades en la regulación de las emociones, como la angustia personal, la somatización y la ansiedad (Rieffe y Camodeca, 2016; Rivers et al., 2009).

Los estudios mencionados anteriormente sugieren que la regulación de las emociones es un factor clave asociado a la experiencia de acoso como víctima, agresor u observador y que se necesitan más datos para comprobar si las experiencias de acoso en la infancia tienen consecuencias a largo plazo tanto en las expresiones conductuales como fisiológicas de la regulación de las emociones (Camodeca y Nava, 2020).

***SEGUNDA PARTE. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA
INVESTIGACIÓN***

CAPÍTULO III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1. Objetivo general

Esta Tesis Doctoral tiene por objetivo estudiar el acoso escolar en la provincia de Huelva, concretamente en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria. Para el logro de este fin se han dispuesto una serie de objetivos generales, los cuales aparecen reflejados a continuación.

- *OBJETIVO GENERAL 1.* Diseñar y validar un cuestionario de evaluación para la detección de acoso escolar y factores psicológicos adecuado a la edad de la población de estudio.
- *OBJETIVO GENERAL 2.* Conocer la prevalencia de los diferentes tipos de acoso escolar en la muestra estudiada y los tipos de acoso (verbal, relacional y físico) en cada uno de ellos.
- *OBJETIVO GENERAL 3.* Estudiar la relación existente entre los diferentes roles de acoso escolar y los factores psicológicos presentes en el cuestionario.
- *OBJETIVO GENERAL 4.* Detectar qué variables sociodemográficas tienen impacto en los diferentes roles de acoso escolar.

2. Objetivos específicos

Para el logro de estos objetivos generales y para facilitar su consecución, se han dispuesto una serie de objetivos específicos, insertos dentro de cada objetivo general y cuya consecución conllevará el logro de los objetivos generales anteriormente señalados. Dichos objetivos específicos quedan señalados a continuación:

- *OBJETIVO GENERAL 1.* *Diseñar y validar un cuestionario de evaluación para la detección de acoso escolar y factores psicológicos adecuado a la edad de la población de estudio.*

Objetivos específicos:

- Diseñar una escala para la evaluación de acoso escolar.
- Proceder a la validación de la escala para la evaluación de acoso escolar.
- Diseñar una escala para la detección de factores psicológicos.

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

- Validar la escala para la detección de factores psicológicos.
 - Presentar una versión final del cuestionario con niveles adecuados de fiabilidad y validez, el cual incluye las dos escalas anteriores.
- *OBJETIVO GENERAL 2. Conocer la prevalencia de los diferentes tipos de acoso escolar en la muestra estudiada y en los tipos de acoso (verbal, relacional y físico) en cada uno de ellos.*

Objetivos específicos:

- Estudiar la prevalencia de víctimas, agresores y observadores en la muestra estudiada.
 - Conocer la prevalencia de cada tipo de acoso (verbal, físico y relacional) en cada uno de los roles.
- *OBJETIVO GENERAL 3. Estudiar la relación existente entre los diferentes roles de acoso escolar y los factores psicológicos presentes en el cuestionario.*

Objetivos específicos:

- Detectar la relación existente entre la victimización en acoso escolar, en todos los tipos de acoso (verbal, relacional y físico) y factores psicológicos (ansiedad, autoestima, problemas familiares, competencia social y problemas de regulación emocional).
 - Conocer la relación entre agresión en acoso escolar en todos sus tipos y los factores psicológicos estudiados.
 - Estudiar las relaciones entre observación de acoso escolar y los factores psicológicos estudiados.
- *OBJETIVO GENERAL 4. Detectar qué variables sociodemográficas tienen impacto en los diferentes roles de acoso escolar.*

Objetivos específicos:

- Conocer el impacto de las diferentes variables sociodemográficas (sexo, curso, repetición de curso, vivienda familiar, rendimiento académico, zona geográfica y nacionalidad) en la victimización en acoso escolar.
- Comprobar la relación entre las diferentes variables sociodemográficas y la agresión en acoso escolar.
- Definir las relaciones entre variables sociodemográficas y observación de acoso escolar.

3. Hipótesis de investigación

De manera previa al desarrollo de este estudio, los investigadores nos planteamos una serie de hipótesis en base a los diferentes objetivos propuestos. A través de la realización de los diferentes análisis se comprobará si dichas hipótesis se confirman o si bien deben ser rechazadas.

- **H1.** El diseño y validación de la escala para la evaluación de acoso escolar, la cual incluye los tres roles de acoso escolar (víctimas, agresores y observadores) y los tres tipos de acoso (verbal, relacional y físico) alcanza unos valores razonablemente buenos en validez y fiabilidad para la detección de acoso escolar en el alumnado matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria.
- **H2.** El diseño y validación de la escala para la detección de factores psicológicos, la cual incluye ítems de evaluación de ansiedad, autoestima, problemas familiares, competencia social y problemas de regulación emocional, alcanza unos valores razonablemente buenos en validez y fiabilidad para la detección de acoso escolar en el alumnado matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria.
- **H3.** El cuestionario final, conformado por las dos escalas anteriores así como por una serie de variables sociodemográficas, es adecuado para la consecución de los objetivos de investigación.
- **H4.** La prevalencia de cada uno de los tipos de acoso escolar en sus diferentes roles ronda el 10% de la población estudiada, criterio de corte establecido a partir de la literatura consultada.
- **H5.** Las víctimas de acoso escolar, en cualquier de sus tipos, presentan niveles más altos de ansiedad, problemas familiares y problemas de regulación emocional que el resto de la muestra, así como niveles inferiores en autoestima y competencia social.
- **H6.** El alumnado agresor presenta niveles elevados de autoestima, problemas familiares y problemas de regulación emocional, así como niveles bajos de ansiedad y competencia social en comparación con el resto de la muestra.
- **H7.** Los observadores de situaciones de acoso presentan niveles elevados de ansiedad, autoestima y competencia social, así como niveles bajos de problemas familiares y problemas de regulación emocional en comparación con el resto de la muestra.
- **H8.** Las chicas presentan niveles de acoso verbal y relacional mayores que los chicos, mientras que estos últimos se encuentran más involucrados en situaciones de acoso físico, tal y como indica la literatura consultada.

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

- **H9.** El alumnado de 5º de Primaria presenta niveles mayores de acoso físico que el alumnado de 6º de Primaria, mientras que los repetidores y alumnado de 6º de Primaria presenta niveles mayores de acoso verbal y relacional que los no repetidores y el alumnado de 5º de Primaria.
- **H10.** El alumnado con nacionalidad diferente a la española se encuentra más involucrado en situaciones de acoso escolar en los papeles de víctimas y observadores que el alumnado con nacionalidad española.
- **H11.** El alumnado con rendimiento académico inferior se encuentra más involucrado en agresiones que el alumnado con rendimiento académico superior, mientras que el alumnado con mayor rendimiento se encuentra más involucrado en situaciones de victimización y observación de acoso escolar.
- **H12.** Existen diferencias en acoso escolar en función de la zona geográfica en la que resida el alumnado.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

1. Metodología

Esta investigación se sitúa dentro del paradigma cuantitativo, puesto que los datos obtenidos son analizados cuantitativamente, mediante análisis estadísticos con programas adecuados para ellos. Según Koetting (1984), citado en Arnal et al. (1992), este paradigma se caracteriza por tener como objetivo explicar, controlar y predecir el fenómeno estudiado, presentando una realidad tangible, con una relación sujeto/objeto independiente, cuyo objetivo es la generalización de los resultados obtenidos. Se pretenden conocer las relaciones entre diferentes variables, en este caso, entre el fenómeno del acoso escolar y los diferentes factores psicológicos, lo que encaja con la definición propia de este paradigma, el cual tiene como objetivo el conocimiento de los fenómenos estudiados.

Se utiliza la recogida de datos para comprobar las hipótesis formuladas previamente, analizando estadísticamente los datos obtenidos para ello. Además, se sigue un proceso secuencial para el desarrollo de la investigación, tal y como recoge este paradigma, con un orden riguroso de fases (planteamiento del problema que se quiere investigar, revisión de la literatura previa, establecimiento de objetivos e hipótesis de investigación, planificación de la investigación, recogida de datos, análisis de los resultados y emisión de conclusiones en base a ellos, comprobando si se cumplen los objetivos y si se verifican o refutan las hipótesis).

En cuanto a la metodología seguida, esta investigación persigue una metodología hipotético-deductiva, partiendo de unas hipótesis previas que se van comprobando de manera experimental a medida que se realiza la investigación.

2. Participantes

En la provincia de Huelva, según la Junta de Andalucía, durante el curso escolar 2018/2019, curso en el que se realizó la recogida de datos para la realización de esta investigación, un total de 10512 alumnos se encontraban escolarizados en 5º y 6º de Primaria en centros públicos (5278 en 5º y 5234 en 6º). Tras contactar con la Delegación de Educación de Huelva y obtener el número de alumnado matriculado en cada centro educativo, así como el permiso necesario para realizar la investigación en los centros, se procedió a la selección de la muestra participante.

Dicha muestra se encuentra conformada por 924 alumnos (10% de la población total; $M_{\text{edad}} = 10.93$; $SD = .76$) matriculados en 5º y 6º de Educación Primaria en la provincia de Huelva (España), donde el 49.1% eran chicas y el 50.9% chicos. Este tamaño muestral alcanza un nivel

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

de confianza del 95% y un error muestral estimado del $\pm 3\%$ respecto de la población total. En cuanto a la nacionalidad del alumnado, la mayoría de los participantes (95%) tenían nacionalidad española, mientras que el 5% restante tenía nacionalidades diferentes (china, rumana, colombiana, marroquí, alemana, francesa, portuguesa, entre otras), no llegando ninguna de ellas a representar un 1% de la muestra.

Para la selección del alumnado participante, se realizó un muestro aleatorio estratificado proporcional por conglomerados. Los estratos hacían referencia a las seis zonas geográficas en las que la Junta de Andalucía divide la provincia de Huelva (Condado, Área Metropolitana, Andévalo, Costa, Cuenca Minera y Sierra). Por otro lado, los conglomerados estaban formados por los diferentes centros pertenecientes a la provincia. Una vez determinados los estratos y conglomerados, se realizó una extracción proporcional de centros participantes teniendo en cuenta el número de alumnos de cada una de las zonas (en aquellas zonas en las que habían matriculados un mayor número de alumnado aportaban más alumnos a la muestra que aquellas en las que el número de alumnado era menor). En la Tabla 3 se muestra la distribución teórica proporcional de alumnos por zonas y la muestra final participante en la investigación.

Tabla 3. Distribución muestral por zonas geográficas

ZONA GEOGRÁFICA	POBLACIÓN	MUESTRA TEÓRICA	MUESTRA FINAL
Condado	2317	220	216
Área Metropolitana	4232	404	325
Andévalo	668	64	65
Costa	2334	222	195
Cuenca Minera	276	26	61
Sierra	674	64	62
TOTAL	10501	1000	924

Fuente. Elaboración propia

3. Procedimiento

Una vez seleccionados los centros participantes, se contactó con 13 de ellos para la realización de la investigación. Tras la negativa por parte de 2 centros en la participación, se contó finalmente con 11 centros, necesarios para cumplir el muestreo proporcional a nivel estadístico, los cuales aceptaron participar.

Se contactó telefónicamente con la Delegación de Educación de Huelva, de la cual se obtuvo el permiso necesario para la realización de la investigación y se obtuvo asimismo información sobre los diferentes centros de la provincia. Posteriormente se contactó con los directores de los centros seleccionados para obtener el permiso necesario para la realización de la investigación. Se les explicó la naturaleza de la investigación, qué precisábamos del centro, así

como se comunicó la necesidad de informar a las familias y alumnado de la participación en la investigación. Además, se les confirmó la confidencialidad de los datos, el tratamiento global del mismo, así como el anonimato de las respuestas del alumnado y la voluntariedad en la participación. Para tal fin se envió a los centros un documento resumen de la investigación (Anexo 1) así como una carta firmada por parte de uno de los directores de la tesis, para así demostrar la autenticidad de la información ofrecida (Anexo 2). Posteriormente, los centros contactaron tanto con los estudiantes como con sus familias para obtener el consentimiento para participar en la investigación. Aquellos estudiantes que no querían participar o no estaban autorizados por su familia no participaron en el estudio.

En cuanto a la administración del cuestionario, se llevó a cabo por la investigadora durante una sesión de clase (45 minutos), en la que el profesor-tutor se encontraba presente (previa aceptación del mismo y acuerdo en horario), durante el tercer trimestre del curso escolar 2018/2019. La investigadora se encontraba disponible durante la administración para responder cualquier duda de los participantes.

4. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron dos escalas diferenciadas: una para la detección de acoso escolar (Escala de Detección de Acoso Escolar) y otra para la detección de factores psicológicos relacionados con acoso escolar en el alumnado (Escala de Detección de Factores Psicológicos). Todo ello se unificó en un único cuestionario, que fue entregado al alumnado para su cumplimentación.

La Escala de Detección de Acoso Escolar es una adaptación de los cuestionarios usados por Jiménez (2007) y López y Orpinas (2012), en la que se modificó la redacción de los ítems para adecuarlos a la edad de la muestra. Se compone de 15 ítems sobre tres tipos de acoso (verbal, relacional y físico), con respuesta ordinal de 5 niveles (1: nunca; 2: pocas veces; 3: algunas veces; 4: bastantes veces; 5: muchas veces), referidos a conductas de acoso realizadas durante la última semana. En términos estadísticos, presenta buenos niveles de fiabilidad ($\alpha=.85$) y validez, los cuales se recogen en el “Capítulo V. Diseño del instrumento de recogida de datos”. Para establecer los niveles de incidencia de acoso escolar y así poder realizar la corrección de las respuestas, se tomaron como referencia las medias y desviaciones típicas, determinando el grado en que un alumno es agresor de acoso a nivel bajo ($M \leq 1DT$), medio ($M \pm 1DT$) o alto ($M \geq 1DT$).

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

Por su parte, la Escala de Detección de Características Psicológicas consta de 39 ítems, agrupados en 5 factores (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y de regulación), con respuesta ordinal de 5 niveles (1: nunca; 2: pocas veces; 3: algunas veces; 4: muchas veces; 5: siempre). Es una adaptación del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), de Fernández-Pinto et al. (2015), en la que se han seleccionado las variables de interés para la investigación y se modificó la redacción de los ítems, respetando su contenido, para adaptarlos a la muestra. Presenta una fiabilidad (Alfa de Cronbach) buena (escala completa: $\alpha=.77$; factores: α entre .77 y .84), así como buena adecuación de los ítems en términos de validez. En el “Capítulo V. Diseño del instrumento de recogida de datos” se presentan los resultados obtenidos en la validación de la escala de manera más detallada.

CAPÍTULO V. DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

1. Diseño del “Cuestionario para la evaluación del acoso escolar y factores psicológicos influyentes en el mismo”

En primer lugar, se diseñó el cuestionario que se utilizará posteriormente para la recogida de datos de la investigación. El proceso de diseño del cuestionario constó de cuatro etapas diferenciadas. En la primera de ellas se realizó una revisión bibliográfica que consistió en el estudio del constructo teórico, así como de la búsqueda de otros instrumentos de evaluación previamente diseñados por otros autores. A partir de los mismos (los cuales aparecen indicados en los apartados 1.1., 1.2. y 1.3.) se diseñó el presente cuestionario en su versión inicial. Posteriormente se llevó a cabo un juicio de expertos para así estudiar la validez de constructo del mismo.

Para la realización del juicio de expertos se contactó con 10 profesionales de diversa categoría profesional (5 profesores universitarios y 5 trabajadores de los ámbitos de la educación y psicología con, al menos, nivel de estudios de Máster). Este contacto se realizó de manera intencional, contactando con profesionales conocidos por los investigadores, para proceder a la evaluación del cuestionario diseñado, con el objetivo de que evaluaran si éste era adecuado para el objetivo que se perseguía con la investigación, así como para proponer sugerencias de mejora al mismo.

Por otro lado, se llevó a cabo una prueba piloto del cuestionario en una muestra de aleatoria de 93 alumnos, procedente de uno de los centros educativos seleccionados para el desarrollo de la investigación, en la que se realizaron análisis de fiabilidad y validez. Tras el análisis de los resultados obtenidos y debido a que tanto los resultados obtenidos en la prueba piloto como las apreciaciones de los expertos concordaban en que eran necesarios cambios menores referentes al formato de respuesta (de una escala de frecuencias a una escala tipo Likert) y en relación a la redacción de algunas expresiones, se realizaron dichos cambios para mejorar la fiabilidad y validez del cuestionario (cambios en el formato de respuesta). Por último, se realizó una recogida masiva de datos utilizando la versión final del cuestionario, presentando y validando la versión final en la muestra total del estudio.

A continuación se indicarán los cuestionarios utilizados como base para el diseño del cuestionario presentado en esta Tesis, incluyendo las características y composición de los mismos.

1.1. Cuestionario sobre el “maltrato entre compañeros de escuela”

El cuestionario sobre “el maltrato entre compañeros de escuela” (Anexo 3), diseñado por Jiménez (2007) consta de 47 ítems en total, repartidos en 3 categorías diferentes (agresor, víctima y observador). Cada una de ellas consta de 16 ítems, a excepción de la categoría agresor, que solo consta de 15 ítems. Dichos ítems hacen referencia a conductas acontecidas en la última semana de clase, debiendo responder el alumnado en función de tres categorías (nunca, a veces y muchas veces). En cuanto a la fiabilidad y validez del cuestionario, este presenta una alta fiabilidad ($\alpha=.938$), así como una adecuada validez de constructo obtenida a partir de las respuestas otorgadas en el juicio de expertos.

1.2. Escala de agresión y victimización

La escala de agresión y victimización (Anexo 4), traducida y validada en español por López y Orpinas (2012) consta de un total de 21 ítems (11 para la escala de agresión y 10 para la escala de victimización), las cuales miden conductas de agresión física y verbal entre estudiantes. Ambas son de carácter autocumplimentado, en la que los estudiantes deben indicar cuántas veces realizaron cada una de las conductas (Escala de Agresión) o fueron víctimas de estas conductas (Escala de Victimización) durante la semana anterior a la administración del cuestionario. Cada ítem presenta 7 categorías de respuesta (desde 0 a 6 o más veces), siendo dichas respuestas sumativas. En cuanto a los índices de fiabilidad y validez, se obtuvo un nivel de fiabilidad adecuado ($\alpha=.86$). En cuanto a la validez, se estudió la validez de constructo mediante la validez interna, utilizando para ello un análisis factorial confirmatorio. Además, se estudió la validez concurrente, asociando los ítems de este cuestionario a los ítems pertenecientes a otro instrumento publicado y validado previamente. Todos los análisis realizados aportaron resultados adecuados.

1.3. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)

El Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) (Fernández-Pinto et al., 2015) es un cuestionario de aplicación individual y colectiva para alumnado de 3 a 18 años. Se establecen tres niveles diferentes según la edad: Infantil (3-6 años), Primaria (6-12 años) y Secundaria (12-18 años). Además del cuestionario para el alumnado, cuenta con un cuestionario para el profesorado y otro para la familia. El cuestionario del alumnado, que es el utilizado para el diseño del cuestionario validado y utilizado en esta investigación, consta de 26 subcategorías, englobadas en 4 categorías superiores (problemas emocionales y de conducta, problemas contextuales, vulnerabilidad y recursos psicológicos), dando lugar a un total de 188 ítems, con

una escala de respuesta ordinal de 5 categorías, que van desde nunca o casi nunca hasta siempre o casi siempre. De entre las diferentes subcategorías que evalúa este cuestionario, se seleccionaron las 5 que conforman la escala (ansiedad, autoestima, problemas familiares, competencia social y problemas de regulación emocional), debido al interés de los investigadores por ellas. En cuanto a la fiabilidad y validez del cuestionario, los resultados obtenidos por los autores confieren una fiabilidad buena a las diferentes categorías utilizadas para el diseño de este cuestionario ($\alpha_{\text{ansiedad}}=.85$; $\alpha_{\text{autoestima}}=.74$; $\alpha_{\text{competenciasocial}}=.76$; $\alpha_{\text{problemasfamiliares}}=.66$; $\alpha_{\text{problemasregulaciónemocional}}=.82$). Finalmente, el cuestionario presenta, en el cuadernillo de corrección, diferentes baremos para establecer los distintos niveles en los que se encuentra el alumnado en cada categoría evaluada.

1.4. Versión inicial del cuestionario utilizado

El cuestionario diseñado consta de tres partes diferenciadas (estudio de las variables sociodemográficas, escala de acoso y escala de características psicológicas), las cuales se detallan a continuación:

- **Variables sociodemográficas**

En el instrumento de medida utilizado para llevar a cabo esta investigación se incluyeron una serie de preguntas sobre variables sociodemográficas, las cuales fueron consideradas importantes para el tema de estudio. Dichas variables hacen referencia al sexo de los alumnos, curso escolar, zona geográfica, nacionalidad, con quién viven, si han repetido alguna vez, así como las notas obtenidas en la última evaluación en algunas asignaturas, para así poder obtener el rendimiento académico.

- **Escala de detección de acoso escolar**

La escala utilizada, diseñada a partir de los cuestionarios previamente diseñados por Jiménez (2007) y López y Orpinas (2012), consta de 15 ítems para la detección de acoso escolar desde la perspectiva de víctimas, agresores y observadores. Dichos ítems tienen como objetivo detectar tres tipos de conductas de acoso (verbal, relacional y física) incluyendo, además, un ítem cuyo objetivo es conocer si los compañeros ayudan a este alumnado en situación de agresión. Cada escala incluye 7 ítems de evaluación de acoso verbal, 3 ítems de acoso relacional y 5 ítems de acoso físico, siguiendo la categorización más utilizada recientemente (Kokkinos y Kipritsi, 2018). Se excluye la detección del cyberbullying debido a la edad de la muestra (10-11 años), siendo más predominante este tipo de acoso en alumnos mayores. En la primera versión del cuestionario (Anexo 5), los alumnos deben responder con qué frecuencia sufren, realizan u

observan cada una de las situaciones señaladas (número de veces por semana). En la versión final (Anexo 6), el formato de respuesta fue modificado, utilizando una escala ordinal con 5 opciones de respuesta, que oscilan entre 1 (nunca) y 5 (muchas veces) con referencia a lo acontecido durante una semana en el centro escolar. Se utilizaron las pautas de corrección previamente establecidas en la validación de la escala, tomando como referencia las medias y desviaciones típicas obtenidas en la validación para establecer los puntos de corte y determinar que un alumno es víctima, agresor u observador de acoso de nivel bajo, medio o alto.

En la Tabla 4 quedan recogidos los ítems que conforman tanto la versión inicial como la versión final de la escala de acoso, elaborada a partir de los cuestionarios de Jiménez (2007) y López y Orpinas (2012). Para ello, se seleccionaron los ítems que se acomodaban a los tres tipos de acoso escolar identificados en la literatura revisada.

Tabla 4. Categorías teóricas e ítems pertenecientes a cada una de ellas en la versión final de la escala de acoso

ACOSO VERBAL	ACOSO RELACIONAL	ACOSO FÍSICA
1. Hablar mal de alguien.	8. Robar.	11. Amenazar para meter miedo.
2. Insultar.	9. Esconder las cosas de los demás.	12. Amenazar con pegar.
3. Poner motes insultantes.	10. Romper cosas de los demás de manera deliberada.	13. Amenazar con armas.
4. Decir rumores falsos de alguien.		14. Pegar por no hacer lo que otros dicen.
5. Hacer bromas molestas.		15. Pegar por diversión.
6. Ignorar a alguien.		
7. Reírse de alguien.		

Fuente. Elaboración propia

- **Escala de detección de características psicológicas**

La escala utilizada para la detección de características psicológicas, diseñada a partir del cuestionario previamente diseñado por Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Fernández, Carrasco y Del Barrio (2015), consta de un total de 39 ítems, los cuales pretenden detectar 5 variables diferentes (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional). Aunque la versión inicial constaba de 40 ítems (Anexo 5), se eliminó uno de ellos (“ítem 4. Estoy nervioso”) en la versión final (Anexo 6) debido a los resultados obtenidos en los estudios de fiabilidad y validez. Para responder a cada uno de los ítems, se utiliza una escala ordinal con 5 opciones de respuesta, que oscilan entre 1 (nunca) y 5 (siempre). En la Tabla 5 aparecen recogidos los ítems de la versión final de la escala que pertenecen a cada uno de los constructos anteriormente mencionados. Algunos de ellos se

encuentran redactados de forma invertida, apareciendo en la Tabla con “*”. Se utilizaron las pautas de corrección previamente establecidas en la validación de la escala, tomando como referencia las medias y desviaciones típicas obtenidas en la validación para establecer los puntos de corte para determinar que un alumno presenta cada una de las características en un nivel bajo, medio o alto.

Tabla 5. Ítems de la escala pertenecientes a cada categoría teórica de la escala de detección de características psicológicas

Ansiedad	Ítems 7, 9, 13, 16, 21, 26, 29, 34
Autoestima	Ítems 1, 4, 14, 23*, 25*, 31, 37
Competencia Social	Ítems 3, 6, 8, 15, 17, 22, 27, 35, 39
Problemas Familiares	Ítems 2*, 10, 12, 18, 19, 28, 32*, 36*
Problemas de Regulación Emocional	Ítems 5, 11, 20, 24, 30, 33, 38

Nota. * = ítem invertido. El contenido de cada uno de los ítems aparece recogido en el Anexo 6.

Fuente. Fernández-Pinto et al. (2015)

Todo ello dio lugar al diseño de la versión inicial del cuestionario, la cual se encuentra recogida en el Anexo 5.

2. Juicio de expertos

Como se indicó anteriormente, una vez diseñada la versión inicial del cuestionario se sometió a juicio de expertos. Este se encontraba formado por formado por 10 expertos en educación, de los cuales 5 eran profesores universitarios de los grados de Psicología y Pedagogía y 5 eran posgraduados en educación (nivel de Máster en educación y/o Doctorado). Se proporcionó a los jueces una copia del cuestionario a validar, así como una matriz en la que debían indicar la pertinencia de cada ítem y la redacción y coherencia del mismo (Anexo 7). Además, se les permitió incluir los comentarios que creyesen oportunos para la mejora del cuestionario.

Los expertos coincidían en la necesidad de modificar la redacción de algunos de los ítems (los ítems de la escala de acoso escolar estaban redactados en infinitivo y todos acordaban en la necesidad de redactarlos en primera persona del singular; el sentido de algunos ítems cambia debido a su redacción, puesto que tal y como estaban redactados no medían lo que querían medir los investigadores; algunos ítems eran demasiado complejos, siendo necesario facilitar su comprensión...), puesto que iban dirigidos a alumnado de 5º y 6º de Primaria y la redacción parecía demasiado compleja para ellos. Además, había algunos ítems que, debido a su redacción, podían dar lugar a confusión. Asimismo, indicaron la necesidad de eliminar algún ítem

debido a que resultaba innecesario (“ítem 4. Estoy nervioso”), así como la escala de respuesta (de una escala de frecuencias a una escala ordinal).

Todas las sugerencias aportadas por los diferentes expertos fueron tenidas en cuenta a la hora de modificar el cuestionario para el diseño de la versión final, teniendo en cuenta a su vez los resultados obtenidos en los análisis realizados para la realización de la prueba piloto, la cual se explica en el apartado 3. Todo ello dio lugar al diseño de la versión final del cuestionario, la cual se encuentra recogida en el Anexo 6.

3. Prueba piloto

Para la realización de la prueba piloto se escogió una muestra aleatoria de 93 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, seleccionada mediante un muestreo de voluntarios procedentes de un centro de Educación Primaria de la provincia de Huelva, de características similares a la muestra final para asegurar la generalización de los resultados obtenidos. Tras la administración del cuestionario a dicha muestra, se realizaron análisis de fiabilidad (consistencia interna), calculando el coeficiente Alfa de Cronbach, así como análisis de validez de constructo, mediante el análisis de componentes principales, autovalores superiores a 1 y rotación Varimax, para optimizar la adscripción de ítems a cada uno de los factores.

En cuanto a los resultados obtenidos, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .81 para la escala completa de acoso escolar, mientras que el valor obtenido para cada una de las subescalas de acoso fue de .70 para la escala de víctima, .72 para la escala de agresor y .81 en la escala de observador. Además, los valores de fiabilidad obtenidos en caso de que se elimine algún ítem no muestran mejoras significativas. Por tanto, los valores obtenidos indican una consistencia interna alta, no planteándose la eliminación de ningún ítem. Por su parte, la escala de detección de características psicológicas arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de .72 para la escala completa. Al igual que se realizó con la escala de acoso escolar, se realizaron análisis de fiabilidad para cada una de las categorías por separado, obteniendo un coeficiente alfa de .48 para la escala de ansiedad, .32 para la escala de autoestima, .79 para la escala de competencia social, .57 para la escala de problemas familiares y .76 para la escala de problemas de regulación emocional. Como se puede observar, no existen valores altos del estadístico Alfa de Cronbach, encontrándose valores medios (por debajo de 0.7) y valores bajos (por debajo de 0.5) de dicho estadístico en los resultados obtenidos. Cabe destacar que en la mayoría de las categorías, los resultados mejoraban si se contemplaba la eliminación de algún ítem, por lo que se decidió eliminar el ítem 4, el cual mostraba peores resultados y no ofrecía información

importante. Además, los expertos aconsejaron la eliminación de dicho ítem al no aportar información relevante, así como se pudo observar, en la administración del cuestionario en la prueba piloto, cómo surgían dudas en dicho ítem.

En cuanto a la validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio mediante la extracción de componentes principales con rotación Varimax, para comprobar la adecuación de los factores al modelo teórico inicial. Con respecto a la escala de acoso escolar, para la escala de agresor fue necesaria la eliminación de un ítem (ítem 14 – “pegar si no hacen lo que les digo”), debido a que a todos los alumnos respondieron con una frecuencia de 0. En las Tablas 6, 7 y 8 se observan las cargas factoriales que presentan los ítems en cada uno de los factores.

Tabla 6. Análisis factorial exploratorio – escala de víctima
(KMO:.584; $\chi^2=574.861$; gl=105; sig=.000; varianza total explicada=68.56%)

	FACTOR 1 Rotación Varimax	FACTOR 2 Rotación Varimax	FACTOR 3 Rotación Varimax	FACTOR 4 Rotación Varimax	FACTOR 5 Rotación Varimax
V10 (romper)	.909	-.039	-.072	.015	.099
V15 (pegar)	.876	.127	-.010	.029	.133
V9 (esconder)	.861	.081	.151	.022	.129
V13 (amenazar)	-.060	.848	-.043	.107	.079
V11 (amenazar)	-.004	.818	.160	.020	.199
V8 (robar)	.354	.540	.106	-.007	-.225
V5 (bromas)	.381	.485	.141	.231	-.396
V3 (motes)	-.012	.183	.808	.088	-.030
V2 (insultar)	-.069	.049	.694	.208	.362
V4 (rumores)	.132	.008	.594	-.058	-.147
V6 (ignorar)	.117	.093	-.206	.874	.041
V7 (reir)	-.024	.065	.534	.754	.104
V1 (hablar mal)	-.045	.073	.397	.573	-.238
V14 (pegar)	.246	.038	-.075	-.053	.659
V12 (amenazar)	.282	.482	.327	.143	.583
VARIANZA EXPLICADA	25.225%	16.763%	10.296%	8.793%	7.484%

Nota. KM = Test Kaiser, Meyer y Olkin; χ^2 = chi cuadrado; gl = grados de libertad; sig = significación.

Fuente. Programa de análisis estadístico

Tabla 7. Análisis factorial exploratorio – escala de agresor

(KMO: .639; $\chi^2=383.355$; $gl=91$; $sig=.000$; varianza total explicada=66.65%)

	FACTOR 1 Rotación Varimax	FACTOR 2 Rotación Varimax	FACTOR 3 Rotación Varimax	FACTOR 4 Rotación Varimax	FACTOR 5 Rotación Varimax
A8 (robar)	.889	.123	.140	.016	-.062
A11 (amenazar)	.889	.085	.016	.080	.056
A5 (bromas)	.538	.132	.483	-.111	-.110
A9 (esconder)	.376	-.346	.207	.206	-.245
A2 (insultar)	.187	.804	.084	-.101	-.052
A7 (reir)	-.009	.667	.087	.402	-.012
A1 (hablar mal)	.483	.511	-.056	-.277	.002
A15 (pegar)	-.188	.291	.729	.126	.155
A4 (rumores)	.219	-.213	.628	-.067	.118
A6 (ignorar)	.333	.495	.540	.142	.016
A13 (amenazar)	-.028	-.065	.048	.776	-.060
A3 (motes)	.480	.177	-.276	.581	.193
A10 (romper)	-.001	-.107	.078	-.099	.887
A12 (amenazar)	-.055	.159	.267	.533	.668
VARIANZA EXPLICADA	24.359%	14.118%	10.609%	10.019%	7.551%

Tabla 8. Análisis factorial exploratorio – escala de observador

(KMO: .786; $\chi^2=477.979$; $gl=105$; $sig=.000$; varianza total explicada=66.98%)

	FACTOR 1 Rotación Varimax	FACTOR 2 Rotación Varimax	FACTOR 3 Rotación Varimax	FACTOR 4 Rotación Varimax	FACTOR 5 Rotación Varimax
O6 (ignorar)	.852	.287	-.009	-.031	-.069
O4 (rumores)	.813	-.036	.116	.154	-.042
O7 (reir)	.729	.079	.172	.344	-.025
O5 (bromas)	.652	.368	-.181	.232	-.173
O11 (amenazar)	.625	.095	.029	.182	.390
O1 (hablar mal)	.574	.061	.487	-.328	.255
O14 (pegar)	.542	.491	.336	-.088	.102
O15 (pegar)	.060	.837	.185	.025	-.011
O10 (romper)	.183	.788	.079	.117	.041
O9 (esconder)	-.165	.172	.795	.255	-.107
O2 (insultar)	.353	.175	.646	.088	.041
O8 (robar)	.135	.388	.187	.681	.119
O12 (amenazar)	.395	-.131	.134	.616	-.057
O3 (motes)	-.044	-.002	-.023	-.019	.780
O13 (amenazar)	.022	.059	.019	.512	.524
VARIANZA EXPLICADA	32.535%	10.989%	8.982%	7.431%	7.044%

Se puede observar que los resultados obtenidos en los análisis exploratorios mostraron diferencias entre la organización de los ítems en las escalas estudiadas (los ítems de acoso verbal, físico y relacional no se organizaban igual en las tres escalas diferentes). Además, de manera teórica, existían 3 factores diferentes, uno por cada tipo de acoso, mientras que el análisis factorial arrojó 5 factores. Estos factores parecían definirse más como niveles de intensidad de acoso que como tipos de acoso. A pesar de ello, los valores tanto de la varianza total explicada como de la prueba KMO son adecuados.

Por otro lado, en cuanto a la escala de detección de características psicológicas, se realizó la extracción de componentes principales con rotación Varimax, para así comprobar la adecuación de los factores al modelo teórico inicial. Tras los resultados obtenidos en el análisis factorial (KMO: .55, extracción inicial de 12 factores, que explican el 70.29% de la varianza total), se forzó la extracción de 5 factores, obteniendo un coeficiente KMO: .55 y un porcentaje de varianza explicado del 47.5%. En la Tabla 9 aparecen recogidos los datos obtenidos en los análisis indicados.

Como se puede observar, el ajuste de los ítems a las categorías previamente establecidas no era adecuado, por lo que se procedió a la modificación de la versión inicial del cuestionario, teniendo en cuenta asimismo las recomendaciones aportadas por los diferentes jueces que formaron parte del juicio de expertos. Estos indicaron que eran necesario revisar la redacción de algunos ítems de la escala de factores psicológicos para así facilitar su entendimiento por parte del alumnado. Además, se recomendó revisar la escala de medida utilizada en la escala de acoso, cambiando la escala de frecuencias por una escala Likert de 5 opciones de respuesta. En cuanto a la escala de acoso, no se realizaron cambios en la redacción de los ítems ya que los resultados obtenidos en la prueba piloto no afectaban al contenido o redacción de los mismos, sino a la escala de medida, la cual fue revisada y modificada. Por ello, los cambios realizados consistieron principalmente en la modificación de la escala de medida, cambiando la escala de frecuencias por una escala ordinal con valores de 1 (nunca) a 5 (muchas veces).

Por otro lado, en relación a la escala de detección de características psicológicas, se procedió a la eliminación del ítem 4 de la escala de detección de factores psicológicos (“estoy nervioso”), el cual no saturaba adecuadamente en ninguno de los factores arrojados por el análisis factorial. Además, se procedió a la modificación en la redacción de algunos ítems, tal y como sugirieron los expertos, haciéndolos más comprensibles para las edades de la muestra.

Tabla 9. Análisis factorial exploratorio escala de detección de características psicológicas

Ítem	Componente				
	1	2	3	4	5
I9 (CS)	.813	-.023	.066	.036	.234
I26 (A)	-.743	.067	.090	-.136	.079
I16 (CS)	.716	.042	-.121	.150	.183
I18 (CS)	.636	.030	.234	.215	.276
I3 (CS)	.620	-.093	-.209	.103	.291
I7 (CS)	.595	.019	-.095	.226	.171
I40 (CS)	.454	.010	.257	.368	.170
I19 (PF)	-.447	-.014	.338	.089	.305
I30 (AN)	-.428	.406	.104	-.179	.133
I8 (AN)	-.404	.154	.178	-.069	.199
I22 (AN)	-.051	.721	.012	.056	.210
I17 (AN)	-.085	.650	.093	-.103	-.018
I14 (AN)	.136	.628	.128	.084	-.398
I25 (PRE)	-.084	.567	.291	-.335	.065
I10 (AN)	.050	.566	.214	.001	-.101
I35 (AN)	-.157	.558	.309	-.013	-.176
I27 (AN)	.013	.558	-.029	-.139	.074
I12 (PRE)	-.131	.532	.446	-.059	.105
I24 (A)	-.292	.499	.004	-.354	.037
I31 (PRE)	.257	.492	.372	-.149	-.083
I6 (PRE)	-.063	.491	.222	.258	-.169
I33 (PF)	.355	.416	-.350	.332	.112
I37 (PF)	.324	.398	-.391	.343	-.103
I39 (PRE)	-.300	.319	.234	.119	-.191
I20 (PF)	.030	.128	.758	.125	-.126
I13 (PF)	-.142	.289	.712	.137	-.056
I29 (PF)	-.125	.223	.668	-.273	.001
I21 (PRE)	-.018	.419	.495	-.118	-.150
I11 (PF)	-.401	.314	.474	-.237	.012
I34 (PRE)	-.011	.263	.391	.168	.201
I38 (A)	.329	-.032	-.230	.700	-.015
I32 (A)	-.003	-.259	.132	.666	-.023
I15 (A)	.285	.143	.006	.620	.256
I1 (A)	.207	-.077	-.201	.604	.210
I5 (A)	.069	-.043	.065	.567	.103
I23 (CS)	.391	-.116	.289	.401	-.044
I28 (CS)	.253	.009	-.151	-.007	.729
I2 (PF)	.041	-.039	-.135	.099	.547
I36 (CS)	.297	.135	.031	.156	.419
I4 (AN)	.032	-.079	.114	.070	.275

Nota. CS=competencia social, A=autoestima, AN=ansiedad, PRE=problemas de regulación emocional, PF=problemas familiares.

Fuente. Programa de análisis estadístico

4 . Versión final del cuestionario

Tras la realización de los diferentes análisis estadísticos desarrollados en los apartados anteriores, teniendo en cuenta las aportaciones de los diferentes expertos, se procedió a la modificación de la versión inicial del cuestionario, dando como resultado la versión final del cuestionario, recogida en el Anexo 6. Una vez modificado, se procedió a su validación, utilizando para ello la totalidad de la muestra del trabajo, con el objetivo de poder utilizarlo para la recogida de datos necesaria para dar respuesta a los interrogantes de la investigación.

Los resultados obtenidos en la validación del cuestionario, así como los resultados de investigación quedan recogidos en el Capítulo VI. Resultados.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

1. Validación de la versión final del cuestionario

1.1. Validación de la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar

A lo largo de este apartado se presentan los diferentes análisis llevados a cabo para proceder a la validación de la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar. Con ello se pretende dar respuesta a la primera de las hipótesis planteadas en esta investigación: “el diseño y validación de la escala para la evaluación de acoso escolar, la cual incluye los tres roles de acoso escolar (víctimas, agresores y observadores) y los tres tipos de acoso (verbal, relacional y físico) alcanza unos valores razonablemente buenos en validez y fiabilidad para la detección de acoso escolar en el alumnado matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria”.

- **Fiabilidad**

En el análisis de la consistencia interna se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .916 para la escala completa, mientras que el valor obtenido en dicho coeficiente para cada una de las escalas es de .849 en la escala de víctima, .850 en la escala de agresor y .921 en la escala de observador (Tabla 10). Se considera que estos valores son altos, indicando una buena consistencia interna del instrumento. Además, los valores obtenidos son más altos que los obtenidos previamente en la prueba piloto, otorgando fiabilidad a la escala de medida.

Tabla 10. Alfa de Cronbach Escala para la Evaluación de Acoso Escolar

	Alfa de Cronbach
Escala total	.916
Escala víctima	.849
Escala agresor	.850
Escala observador	.921

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el programa de análisis estadístico

En la Tabla 11 quedan recogidos los diferentes niveles de Alfa en caso de que se elimine algún elemento de la escala. Como puede observarse, el valor de Alfa para la escala completa es mayor que el obtenido tras la eliminación de cualquiera de los ítems, lo que indica la importancia de todos ellos en la escala, bajando los niveles de fiabilidad tras la eliminación de cualquiera de ellos. Es por ello que se decidió no eliminar ningún ítem, utilizando todos los ítems propuestos inicialmente de cara a la versión final de la escala.

Tabla 11. Estadístico Alfa de Cronbach si se elimina algún elemento en las diferentes subescalas de la Escala para la Evaluación de Acoso escolar

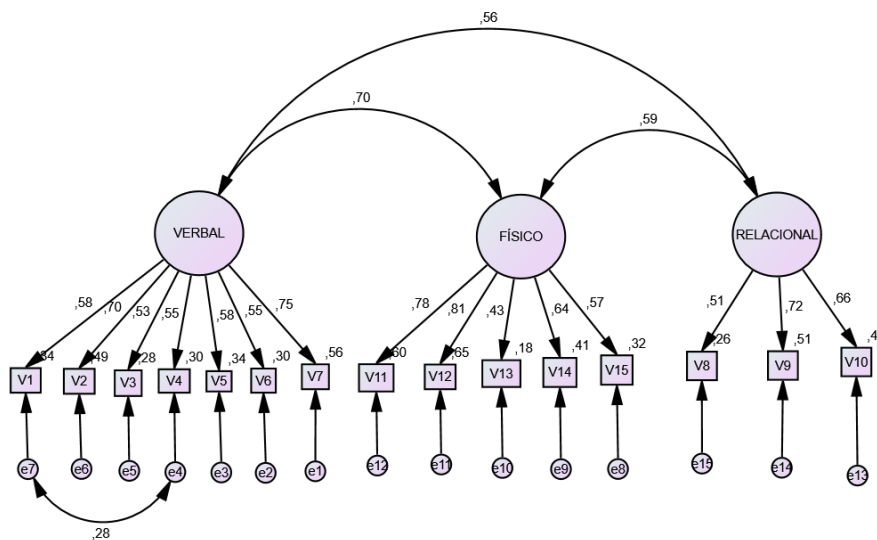
Subescala víctima	Alfa si se elimina elemento	Subescala agresor	Alfa si se elimina elemento	Subescala observador	Alfa si se elimina elemento
V1	.840	A1	.834	O1	.915
V2	.833	A2	.828	O2	.913
V3	.845	A3	.835	O3	.915
V4	.840	A4	.844	O4	.914
V5	.837	A5	.839	O5	.913
V6	.840	A6	.838	O6	.914
V7	.831	A7	.830	O7	.913
V8	.846	A8	.840	O8	.918
V9	.844	A9	.849	O9	.916
V10	.844	A10	.849	O10	.916
V11	.835	A11	.843	O11	.913
V12	.833	A12	.838	O12	.913
V13	.849	A13	.848	O13	.921
V14	.845	A14	.844	O14	.916
V15	.841	A15	.845	O15	.918

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el programa de análisis estadístico

• **Análisis factorial confirmatorio**

Tras la realización del análisis de fiabilidad, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio para cada una de las subescalas que componen la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar, procediendo de esta forma a la verificación de las hipótesis teóricas previamente establecidas en base a la literatura consultada acerca de adecuación de los ítems a cada categoría. En las Figuras 6, 7 y 8 quedan recogidos los modelos obtenidos en dicho análisis.

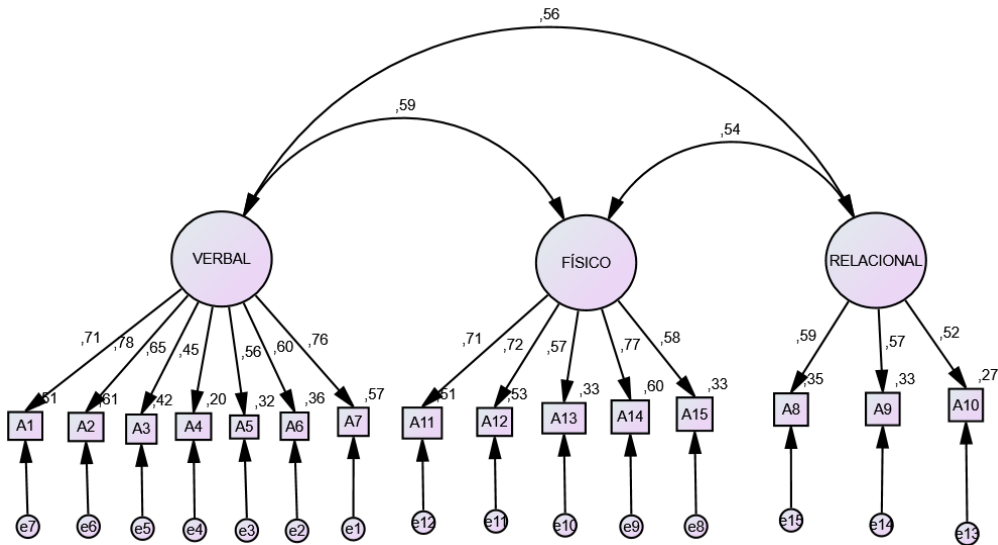
Figura 6. Modelo de la subescala de víctima



Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

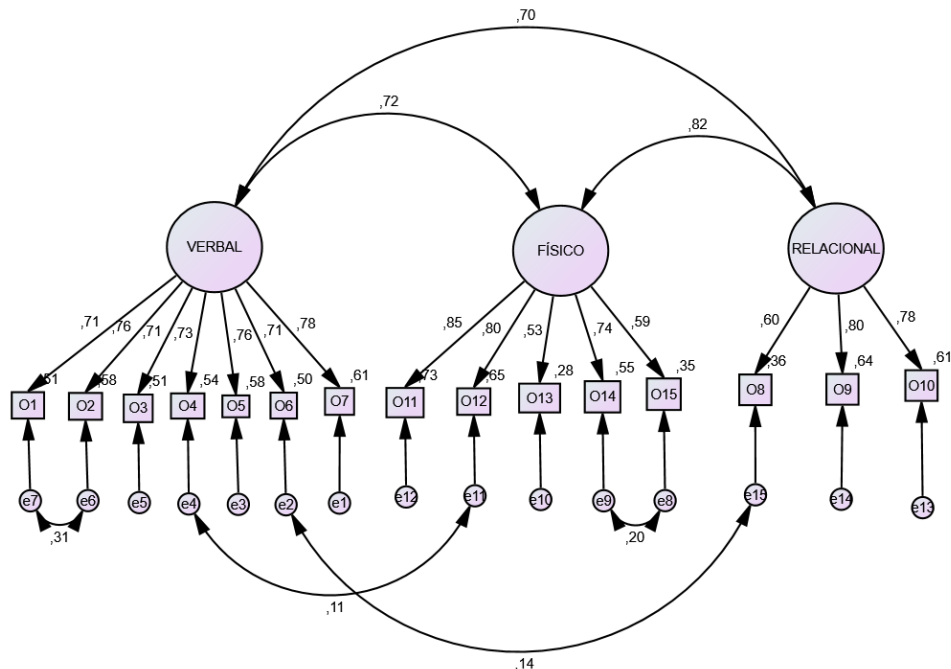
Nota. Las elipses representan constructos latentes; los rectángulos indican las variables medidas; los círculos indican valores residuales. Se presentan parámetros estandarizados de máxima verosimilitud. Todos los parámetros son estadísticamente significativos para $p < .001$.

Figura 7. Modelo de la escala de agresor



Nota. Las elipses representan constructos latentes; los rectángulos indican las variables medidas; los círculos indican valores residuales. Se presentan parámetros estandarizados de máxima verosimilitud. Todos los parámetros son estadísticamente significativos para $p < .001$.

Figura 8. Modelo de la escala de observador



Nota. Las elipses representan constructos latentes; los rectángulos indican las variables medidas; los círculos indican valores residuales. Se presentan parámetros estandarizados de máxima verosimilitud. Todos los parámetros son estadísticamente significativos para $p < .001$.

La adecuación de los ítems al modelo es bastante elevada, tal y como se puede observar en las figuras. En cuanto a la escala de víctima se puede observar que el ítem que menos satura es el ítem 13 (“me amenazan con armas”), aunque se ha decidido no eliminarlo debido a su importancia. Es importante señalar que las tres escalas arrojan resultados similares, otorgando validez al modelo propuesto, puesto que todos los ítems se comportan de manera similar en los tres roles evaluados.

Además del modelo arrojado por el análisis confirmatorio, se han calculado una serie de índices de bondad de ajuste del modelo, los cuales aparecen reflejados en la Tabla 12.

Tabla 12. Indicadores de bondad de ajuste del modelo

	P	χ^2	CFI	RMSEA	IFI	HOELTER
VÍCTIMA	.00	5.03	.91	.07	.92	256
AGRESOR	.00	5.15	.90	.07	.90	202
OBSERVADOR	.00	4.02	.96	.06	.96	322

Nota. P = significación; χ^2 = relación entre chi-cuadrado y grados de libertad; CFI = Índice Fijo Comparativo; RMSEA = error raíz media cuadrática de aproximación; IFI = Índice de Ajuste Incremental; HOELTER = “N crítico” de Hoelter.

Para su evaluación se tomaron como referencia una serie de indicadores, los cuales aparecen reflejados a continuación: índice fijo comparativo (CFI; valores superiores a .90 indican buen ajuste) (Byrne, 2010; Kline, 2010); error raíz media cuadrática de aproximación (RMSEA): valores inferiores a .07 se consideran aceptables, de .08 a .10 mediocres y menores a .10 pobres (Ho, 2006); índice de ajuste incremental (IFI): valores superiores a .90 indican buen ajuste; “N crítico” de Hoelter (HOELTER): valores superiores a 200 indican buen ajuste (Byrne, 2010; Kline, 2010). Otro indicador de ajuste al modelo utilizado es la relación entre chi cuadrado y grados de libertad (χ^2 : valores entre 2 y 5 se consideran adecuados) (Byrne, 1989; Carmines y McTyer, 1981).

Los resultados obtenidos son significativos debido a que en los tres modelos la significación estadística es inferior a .05. Con respecto la relación entre el valor de chi-cuadrado y grados de libertad, este se considera adecuado en las tres escalas puesto que se recomiendan valores entre 2 y 5 en este indicador.

Aunque en las escalas de agresor y observador el valor es superior a 5, la diferencia no es significativa, por lo que se considera que es adecuada debido a que este índice es muy sensible con muestras superiores a 200. En cuanto a RMSEA, se puede considerar que el ajuste de la escala de bueno debido a que los valores por debajo de 0.08 se consideran adecuados. IFI arroja valores

superiores a 0.90 en las tres escalas, siendo este el valor recomendable para este estadístico, al igual que ocurre con CFI, el cual también arroja valores superiores a 0.90. Con respecto a Hoelter, se considera que valores adecuados en este estadístico son aquellos que superen los 200, por lo que se puede considerar que los resultados de las escalas analizadas son adecuados.

- **Validez convergente y discriminante**

Además del estudio de la validez a través del análisis factorial confirmatorio, se realizaron análisis de validez convergente y discriminante para comprobar la adecuación del instrumento de medida para la recogida masiva de datos. Para el estudio de la validez convergente y discriminante los resultados fueron evaluados en función de los siguientes indicadores de ajuste: CR (fiabilidad compuesta) >.70, AVE (varianza media extraída) >.50 y validez discriminante y convergente (Arias, 2008; Campbell y Fiske, 1959).

La validez convergente hace referencia a que los factores de un mismo constructo deben correlacionar altamente entre ellos, mientras que la validez discriminante hace referencia a que los ítems (variables observadas) de cada factor (tipos de acoso) deben tener pesos factoriales altos, indicando que miden aspectos diferentes a los que miden los ítems de otros factores. Esa correlación debe ser mayor que la que exista con respecto a las medidas propuestas para otro constructo distinto (Campbell y Fiske, 1959). Los resultados obtenidos en estos análisis para cada una de las subescalas que conforman la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar quedan recogidos en la Tabla 13.

Tabla 13. Validez convergente y discriminante para las subescalas que conforman la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar

	CR	AVE	VERBAL	RELACIONAL	FÍSICO
VICTIMA					
VERBAL	.81	.38	.62	.55***	.69***
RELACIONAL	.67	.41		.64	.59***
FÍSICO	.79	.43			.66
AGRESOR					
VERBAL	.84	.43	.65	.56***	.59***
RELACIONAL	.59	.32		.56	.54***
FÍSICO	.81	.46			.68
OBSERVADOR					
VERBAL	.90	.56	.75	.68***	.71***
RELACIONAL	.78	.54		.73	.81***
FÍSICO	.84	.52			.72

Nota. *** = $p < 0.001$; CR = Fiabilidad Compuesta; AVE = Varianza Media Extraída.

En general, los resultados obtenidos tras el análisis de la validez de constructo son aceptables, obteniendo en la mayoría de los casos valores superiores a .70 en CR y rondado .5 en AVE, los cuales son los valores recomendados para estos estadísticos. Esto indica que tanto las categorías que deben medir un mismo constructo, como aquellas que deben medir constructos diferentes, están cumpliendo bien su función.

En cuanto a la validez convergente y discriminante, se observa que los resultados obtenidos en la validez convergente (diagonal) son en su mayoría superiores a los obtenidos entre escalas (validez discriminante), siendo todos los resultados significativos para $p < .001$. Por tanto, se podría concluir que la escala diseñada presenta una validez de constructo bastante aceptable.

A modo de conclusión, tras la realización de los diferentes análisis con el objetivo de proceder a validar la escala de acoso escolar, se puede observar que la hipótesis 1 *“el diseño y validación de la escala para la evaluación de acoso escolar, la cual incluye los tres roles de acoso escolar (víctimas, agresores y observadores) y los tres tipos de acoso (verbal, relacional y físico) alcanza unos valores razonablemente buenos en validez y fiabilidad para la detección de acoso escolar en el alumnado matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria”* es aceptada, ya que los valores obtenidos en todos los análisis de validación son adecuados y, por tanto, validan la escala en la muestra elegida. Por ello, a continuación se presentan los diferentes criterios utilizados para la corrección de la misma.

- ***Criterios de corrección de la escala***

Una vez realizada la validación de la escala, se procedió al establecimiento de las pautas de corrección de la misma. Para ello, en primer lugar se realizó el sumatorio de las respuestas cumplimentadas por el alumnado en cada una de las categorías (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional).

Posteriormente se realizó un estudio de la media y desviación típica de las respuestas dadas y a partir de ellas, se estimaron los puntos de corte para la corrección de la escala, tomando para ello como referencia tres niveles de incidencia: alto, medio y bajo. En la Tabla 14 aparecen recogidos los estadísticos calculados, así como los puntos de corte establecidos para la corrección de cada una de las categorías.

Tabla 14. Media, desviación típica y puntos de corte para la corrección de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos

	M	DT	Corrección
Víctima Acoso Verbal	12.9	5.27	Bajo: ≤ 7.63 Medio: 7.64 – 18.17 Alto: ≥ 18.18
Víctima Acoso Relacional	3.93	1.69	Bajo: ≤ 2.24 Medio: 2.25 – 5.32 Alto: ≥ 5.33
Víctima Acoso Físico	12.21	4.93	Bajo: ≤ 7.28 Medio: 7.29 – 17.14 Alto: ≥ 17.15
Agresor Acoso Verbal	10.02	4.05	Bajo: ≤ 5.97 Medio: 5.98 – 14.07 Alto: ≥ 14.08
Agresor Acoso Relacional	3.36	1.02	Bajo: ≤ 2.34 Medio: 2.35 – 4.38 Alto: ≥ 4.39
Agresor Acoso Físico	10.51	3.02	Bajo: ≤ 7.49 Medio: 7.50 – 13.53 Alto: ≥ 13.54
Observador Acoso Verbal	17.42	7.54	Bajo: ≤ 9.88 Medio: 9.89 – 24.96 Alto: ≥ 24.97
Observador Acoso Relacional	5.24	2.76	Bajo: ≤ 2.48 Medio: 2.49 – 8 Alto: ≥ 8.01
Observador Acoso Físico	15.57	7.95	Bajo: ≤ 7.62 Medio: 7.63 – 23.52 Alto: ≥ 23.53

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica.

1.2. Validación de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos

A lo largo de este apartado se presentan los diferentes análisis llevados a cabo para proceder a la validación de la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar. Con ello se pretende dar respuesta a la segunda de las hipótesis planteadas en esta investigación: “*el diseño y validación de la escala para la detección de factores psicológicos, la cual incluye ítems de evaluación de ansiedad, autoestima, problemas familiares, competencia social y problemas de regulación emocional, alcanza unos valores razonablemente buenos en validez y fiabilidad para la detección de acoso escolar en el alumnado matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria*”.

- **Fiabilidad**

En el análisis de la consistencia interna de la escala se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .77 para la escala completa, mientras que el valor obtenido en dicho coeficiente para cada una

de las categorías es de .84 en ansiedad, .82 en autoestima, .75 en competencia social, .77 en problemas familiares y .79 en problemas de regulación emocional.

En la Tabla 15 se muestra la comparación de los coeficientes alfa para cada una de las categorías comparadas con la versión presentada por el cuestionario original (Fernández-Pinto et al., 2015).

Tabla 15. Comparación del coeficiente Alfa de Cronbach entre la versión final propuesta en esta investigación y la versión propuesta por los autores inicialmente

Categoría	Alfa versión original	
	(Fernández-Pinto et al., 2015)	Alfa versión final
Ansiedad	.85	.84
Autoestima	.74	.82
Competencia Social	.76	.75
Problemas Familiares	.66	.77
Problemas de Regulación Emocional	.82	.79

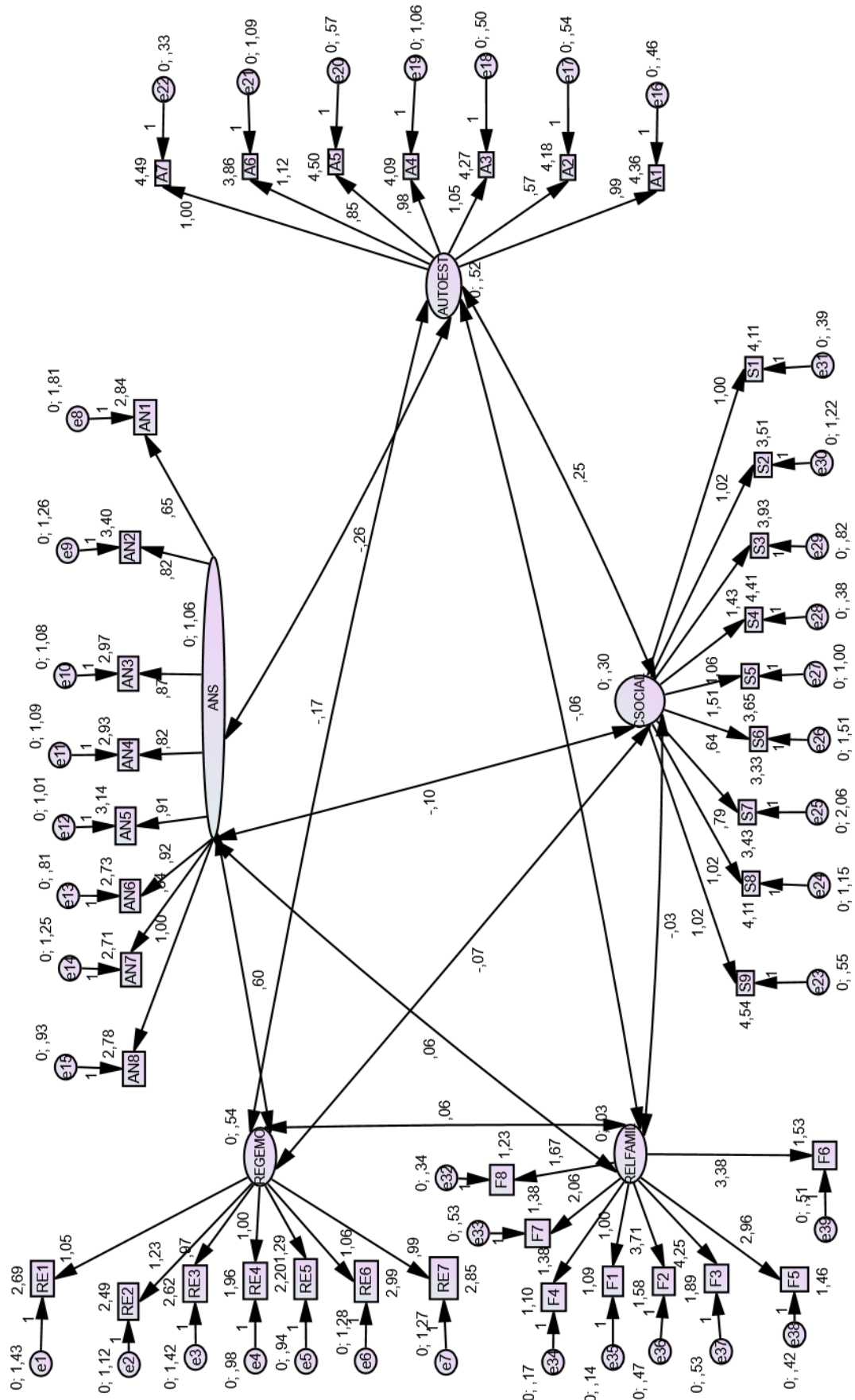
Tal y como puede observarse, en general, los resultados obtenidos mejoran en la versión propuesta inicialmente por los autores. En aquellos resultados en los que se encuentra una fiabilidad mayor en la versión SENA, esta no difiere demasiado de los resultados obtenidos en esta investigación, siendo prácticamente iguales. Por ello, se puede considerar que la versión propuesta en esta Tesis Doctoral es adecuada para realizar la recogida de datos para la consecución de los objetivos propuestos anteriormente.

- **Análisis factorial confirmatorio**

Tras la realización de los análisis de fiabilidad y con objeto de estudiar la validez del instrumento, se realizó un análisis factorial confirmatorio para proceder a la comprobación del modelo establecido teóricamente, partiendo de la categorización realizada por Fernández-Pinto et al. (2015) en el diseño de su cuestionario.

En la Figura 9 se encuentra el modelo arrojado tras la realización de dichos análisis.

Figura 9. Modelo de ecuaciones estructurales de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos



Nota. Las elipses representan constructos latentes; los rectángulos indican las variables medidas, indicando el número de cada ítem; los círculos indican valores residuales. Se presentan parámetros estandarizados de máxima verosimilitud. Todos los parámetros son estadísticamente significativos para $p < .001$.

La adecuación de los ítems al modelo es bastante elevada, presentando altos niveles de relación entre los ítems y la categoría teórica a la que pertenecen. Además, se observa que existe una alta correlación entre algunas de las categorías, pudiendo observar que se encuentran relacionadas entre ellas. Además del modelo arrojado por el análisis confirmatorio, se calcularon una serie de índices de bondad del modelo, para comprobar que este era adecuado. Dichos índices quedan reflejados en la Tabla 16.

Tabla 16. Indicadores de bondad de ajuste del modelo

	P	χ^2	CFI	RMSEA	IFI	HOELTER
Escala Factores Psicológicos	.00	3.28	.86	.05	.86	319

Nota. P = significación; χ^2 = relación entre chi-cuadrado y grados de libertad; CFI = Índice Fijo Comparativo; RMSEA = error raíz media cuadrática de aproximación; IFI = Índice de Ajuste Incremental; HOELTER = “N crítico” de Hoelter.

El modelo obtenido mediante el análisis factorial confirmatorio fue evaluado tomando como referencia una serie de indicadores: índice fijo comparativo (CFI; valores superiores a .90 indican buen ajuste) (Byrne, 2010; Kline, 2010); error raíz media cuadrática de aproximación (RMSEA): valores inferiores a .07 se consideran aceptables, de .08 a .10 mediocres y menores a .10 pobres (Ho, 2006); índice de ajuste incremental (IFI): valores superiores a .90 indican buen ajuste; “N crítico” de Hoelter (HOELTER): valores superiores a 200 indican buen ajuste (Byrne, 2010; Kline, 2010). Otro indicador de ajuste al modelo utilizado es la relación entre chi cuadrado y grados de libertad (χ^2 : valores entre 2 y 5 se consideran adecuados) (Byrne, 1989; Carmines y McTyer, 1981).

Tomando como referencia los datos anteriores se puede concluir que los resultados obtenidos son significativos debido a que la significación estadística es inferior a .05. Con respecto la relación entre el valor de chi-cuadrado y grados de libertad, este se considera adecuado puesto que se encuentra entre los valores de 2 y 5. En cuanto a la raíz media cuadrática residual (RMSEA), se puede considerar que el ajuste de la escala es bueno debido a que los valores por debajo de .08 se consideran adecuados. El índice de ajuste incremental (IFI) arrojó valores que rondan .90, siendo este el valor recomendable para este estadístico, al igual que ocurre con el índice de ajuste comparativo (CFI). Por último, con respecto a Hoelter, se considera que valores adecuados en este estadístico son aquellos que superen los 200. Por todo ello, se puede considerar que los resultados de la escala son adecuados, siendo un instrumento válido para la detección de factores psicológicos.

- **Validez convergente y discriminante**

Además del estudio de la validez a través del análisis factorial confirmatorio, se realizaron análisis de validez convergente y discriminante para comprobar la adecuación del instrumento de medida para la recogida masiva de datos. Para el estudio de la validez convergente y discriminante los resultados fueron evaluados en función de los siguientes indicadores de ajuste: CR (fiabilidad compuesta) >.70, AVE (varianza media extraída) >.50 y validez discriminante y convergente (Arias, 2008; Campbell y Fiske, 1959). La validez convergente hace referencia a que los factores de un mismo constructo deben correlacionar altamente entre ellos, mientras que la validez discriminante hace referencia a que los ítems (variables observadas) de cada factor (tipos de acoso) deben tener pesos factoriales altos, indicando que miden aspectos diferentes a los que miden los ítems de otros factores. Esa correlación debe ser mayor que la que exista con respecto a las medidas propuestas para otro constructo distinto (Campbell y Fiske, 1959), quedando los resultados obtenidos en el estudio de los diferentes estadísticos anteriormente mencionados sobre la escala recogidos en la Tabla 17.

Tabla 17. Validez convergente y discriminante para la Escala para la Detección de Factores Psicológicos

	CR	AVE	Ansiedad	Regulación Emocional	Problemas Familiares	Autoestima	Competencia Social
Ansiedad	.85	.41	.64				
Regulación Emocional	.79	.35	.80***	.59			
Problemas Familiares	.78	.31	.34***	.47***	.56		
Autoestima	.84	.43	-.35***	-.32***	-.45***	.65	
Competencia Social	.78	.30	-.18***	-.18***	-.33***	.64***	.55

Nota. *** = $p < .001$; CR = Fiabilidad Compuesta; AVE = Varianza Media Extraída.

En general los resultados obtenidos tras el análisis de la validez de constructo son aceptables, obteniendo en la mayoría de los casos valores cercanos a .80 y cercanos a .40 en AVE. En cuanto a la validez convergente y discriminante, se observa que los resultados obtenidos en la validez convergente (diagonal) son en su mayoría superiores a los obtenidos entre escalas (validez discriminante), siendo todos los resultados significativos para $p < .001$. Cabe destacar la elevada correlación existente entre ansiedad y problemas de regulación emocional (.80), estableciéndose

relaciones significativas entre ellas, lo que puede indicar que el alumnado que presenta una de ellas puede presentar la otra también.

Por tanto, a modo de conclusión, tras la realización de los diferentes análisis con el objetivo de proceder a validar la escala de acoso escolar, se puede observar que la hipótesis 2 *“el diseño y validación de la escala para la detección de factores psicológicos, la cual incluye ítems de evaluación de ansiedad, autoestima, problemas familiares, competencia social y problemas de regulación emocional, alcanza unos valores razonablemente buenos en validez y fiabilidad para la detección de acoso escolar en el alumnado matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria”* es aceptada, ya que los valores obtenidos en todos los análisis de validación son adecuados y, por tanto, validan la escala en la muestra elegida.

Igualmente, la hipótesis 3 *“el cuestionario final, conformado por las dos escalas anteriores así como por una serie de variables sociodemográficas, es adecuado para la consecución de los objetivos de investigación”* es aceptada, ya que ambas escalas obtienen resultados adecuados en su validación.

A continuación se presentan los diferentes criterios utilizados para la corrección de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos. A partir de dichos criterios, la escala podrá ser corregida y utilizar los resultados obtenidos de cara a la comprobación del resto de hipótesis planteadas al inicio de esta investigación.

- ***Criterios de corrección de la escala***

Una vez realizada la validación de la escala, se procedió al establecimiento de las pautas de corrección de la misma. Para ello, en primer lugar se realizó el sumatorio de las respuestas cumplimentadas por el alumnado en cada una de las categorías (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional).

Posteriormente se realizó un estudio de la media y desviación típica de las respuestas dadas y a partir de ellas, se estimaron los puntos de corte para la corrección de la escala, tomando para ello como referencia tres niveles de incidencia: alto, medio y bajo. En la Tabla 18 aparecen recogidos los estadísticos calculados, así como los puntos de corte establecidos para la corrección de cada una de las categorías.

Tabla 18. Media, desviación típica y puntos de corte para la corrección de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos

	M	SD	Corrección
Ansiedad	23.19	7.78	Bajo: ≤ 15.41
			Medio: 15.42 – 30.97
			Alto: ≥ 30.98
Autoestima	29.39	5.57	Bajo: ≤ 23.82
			Medio: 23.83 – 34.96
			Alto: ≥ 34.97
Competencia Social	34.61	6.40	Bajo: ≤ 28.21
			Medio: 28.22 – 41.01
			Alto: ≥ 41.02
Problemas Familiares	11.13	3.86	Bajo: ≤ 7.27
			Medio: 7.28 – 14.99
			Alto: ≥ 15
Problemas Regulación Emocional	17.55	6.41	Bajo: ≤ 11.14
			Medio: 11.15 – 23.96
			Alto: ≥ 23.97

Nota. M = media; SD = Desviación Típica.

2. Resultados descriptivos

A lo largo de este apartado se presentan los diferentes análisis llevados a cabo para estudiar la relación existente entre ser víctima de acoso escolar y los distintos factores psicológicos estudiados en esta investigación. Con ello se pretende dar respuesta a la hipótesis 4 “la prevalencia de cada uno de los tipos de acoso escolar en sus diferentes roles ronda el 10% de la población estudiada, criterio de corte establecido a partir de la literatura consultada”.

En primer lugar, y en cuanto a la prevalencia de víctimas de acoso escolar con frecuencia alta en la muestra estudiada, los resultados arrojaron que un 11.3% de los estudiantes eran víctimas de acoso verbal, un 11.5% eran víctimas de acoso relacional, y un 10.7% eran víctimas de acoso físico. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la Tabla 19.

Tabla 19. Prevalencia de agresores por tipos de acoso

	Acoso verbal		Acoso relacional		Acoso físico	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	113	12.2%	8	0.9%	4	0.4%
Medio	682	73.6%	812	87.6%	824	88.9%
Alto	900	11.3%	107	11.5%	99	10.7%
M	1.99		2.11		2.1	
DT	.492		.336		.317	

Nota. N = número de estudiantes; % = porcentaje; M = Media; DT = Desviación Típica.

Posteriormente se realizó un estudio de la prevalencia de agresores de frecuencia alta de acoso en la muestra estudiada, obteniendo que un 10.2% de la muestra estudiada eran agresores

verbales, un 7.3% eran agresores relacionales y un 6.6% eran agresores físicos. La prevalencia de agresores bajos, medios y altos por tipos de acoso aparece reflejada en la Tabla 20.

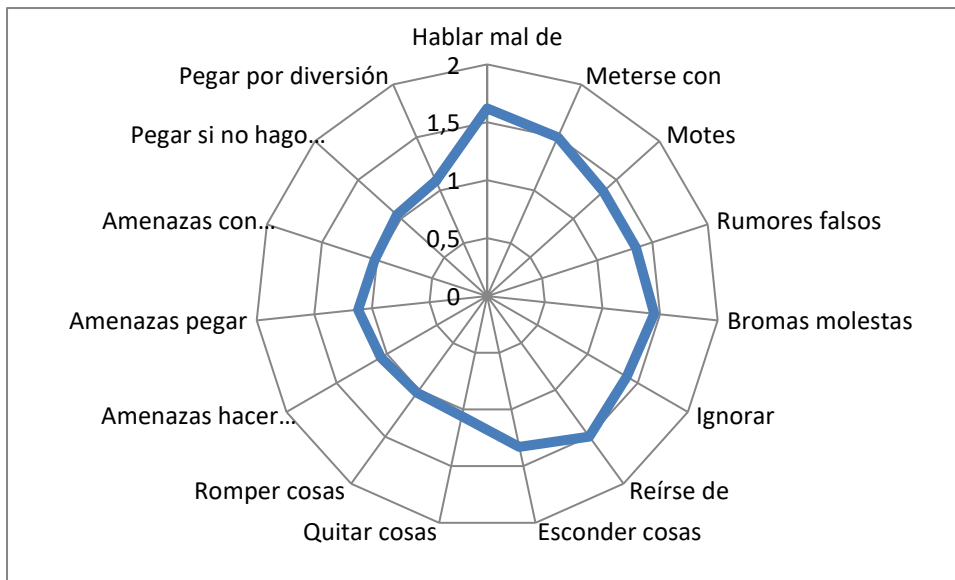
Tabla 20. Prevalencia de agresores por tipos de acoso

	Acoso verbal		Acoso relacional		Acoso físico	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	12	1.3%	15	1.6%	12	1.3%
Medio	820	88.5%	844	91%	854	92.1%
Alto	95	10.2%	68	7.3%	61	6.6%
M	10.02		3.36		10.51	
DT	4.053		1.022		3.023	

Nota. N = número de estudiantes; % = porcentaje; M = Media; DT = Desviación Típica.

De manera más visual, en la Figura 10 se puede observar cómo las conductas de acoso verbal y relacional presentan una mayor prevalencia, encontrando niveles más bajos en cuanto a conductas relacionados con acoso físico.

Figura 10. Gráfico de prevalencia de conductas de acoso escolar



Nota. Medias.

Por último, se realizó un estudio de la prevalencia de observadores de acoso de frecuencia alta en la muestra estudiada. Como se puede observar en la Tabla 21, en la que se recogen los resultados obtenidos en el análisis descriptivo realizado para la categoría de observadores, el 19.7% de la muestra estudiada eran observadores de acoso verbal, el 12.6% eran observadores de acoso relacional y el 12.6% eran observadores de acoso físico.

Tabla 21. Prevalencia de observadores por tipos de acoso

	Acoso verbal		Acoso relacional		Acoso físico	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	171	18.4%	12	1.3%	10	1.1%
Medio	573	61.8%	798	86.1%	760	82%
Alto	183	19.7%	117	12.6%	157	12.6%
M	2.01		2.11		2.16	
DT	.618		.356		.394	

Nota. N = número de estudiantes; % = porcentaje; M = Media; DT = Desviación Típica.

A modo de conclusión, cabe destacar que todos estos resultados obtenidos tras la realización de los análisis descriptivos de la muestra confirman, en cierto modo, la hipótesis 4 *“la prevalencia de cada uno de los tipos de acoso escolar en sus diferentes roles ronda el 10% de la población estudiada, criterio de corte establecido a partir de la literatura consultada”*. Los valores obtenidos en los tres tipos de acoso escolar rondan una prevalencia de alrededor del 10%, si bien es necesario matizar que en ciertos tipos concretos, como por ejemplo los observadores de acoso verbal (19.7%) o los agresores de acoso físico (6.6%) se desvían del 10% establecido en la hipótesis.

3. Factores psicológicos en alumnado víctima de acoso escolar

A lo largo de este apartado se presentan los diferentes análisis llevados a cabo para estudiar la relación existente entre ser víctima de acoso escolar y los distintos factores psicológicos estudiados en esta investigación. Con ello se pretende dar respuesta a la hipótesis 5 *“las víctimas de acoso escolar, en cualquier de sus tipos, presentan niveles más altos de ansiedad, problemas familiares y problemas de regulación emocional que el resto de la muestra, así como niveles inferiores en autoestima y competencia social”*.

En primer lugar se estudiaron las correlaciones entre acoso escolar y cada uno de los factores psicológicos presentes en esta investigación, mostrándose los resultados obtenidos en la Tabla 22. Se observa que todas las correlaciones son significativas entre las diferentes variables estudiadas de acoso escolar y factores psicológicos, encontrando las correlaciones positivas más altas entre las víctimas de acoso escolar y problemas de ansiedad y de regulación emocional. Igualmente, se encuentran correlaciones positivas entre las víctimas de acoso escolar y los problemas familiares, aunque estas relaciones se producen en menor grado que las anteriores. Por otro lado, existen correlaciones negativas entre las víctimas de acoso escolar y la autoestima, así como con la competencia social, observando que los valores más altos se recogen en las víctimas de acoso de tipo verbal.

Tabla 22. Correlaciones entre las variables estudiadas

	Ansiedad	Autoestima	Problemas familiares	Competencia social	Problemas regulación emocional
Víctima acoso verbal	.322**	-.228**	.165**	-.251**	.349**
Víctima acoso relacional	.152**	-.126**	.103**	-.083*	.170**
Víctima acoso físico	.237**	-.113**	.172**	-.099**	.272**

Nota. **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral); *La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Posteriormente se procedió a comprobar si las hipótesis iniciales se cumplían. Para ello se realizaron análisis ANOVA, comprobando a través de la significación de las relaciones si efectivamente dichas relaciones se producían de manera clara y significativa. Los resultados obtenidos tras la realización de estos análisis quedan recogidos en la Tabla 23. Tal y como puede comprobarse, las diferencias encontradas en la variable dependiente se producen debido al efecto de la variable independiente en la misma. Al igual que ocurría con los estudios de correlaciones, se observa que los niveles altos de acoso (de cualquiera de los tres tipos estudiados) generan niveles de ansiedad altos, así como problemas de regulación emocional en las víctimas de este tipo de situaciones. En cuanto a los problemas familiares, se observa que son los niveles de acoso alto y bajo los que generan mayores problemáticas en este sentido. Sin embargo, la baja autoestima y competencia social vienen provocados por niveles de acoso altos.

Estos análisis permitían realizar un primer acercamiento a las relaciones entre variables. Sin embargo, para comprobar si efectivamente estas relaciones eran claras y, por tanto, se cumplían las hipótesis previas, se procedió a realizar diferentes pruebas post-hoc por pares mediante el cálculo del estadístico Games-Howell. Los resultados obtenidos en estos análisis mostraron que las diferencias eran realmente significativas, debiéndose al efecto que produce una variable sobre la otra mayoritariamente. En este sentido, se observó que ser víctima de acoso escolar no se relacionaba de manera significativa con la presencia de problemas familiares (diferencia de medias_{VerbalAlto-Bajo}=1.004, sig=.817; diferencia de medias_{RelacionalAlto-Bajo}=.291, sig=.594; diferencia de medias_{FísicoAlto-Bajo}=1.207, sig=.745). Por otro lado, la relación entre las víctimas de acoso relacional y la competencia social tampoco era clara (diferencia de medias_{RelacionalAlto-Bajo}=-.474, sig=.093), por lo que no se puede concluir que existan relaciones reales entre ambas variables. En cuanto al resto de victimizaciones, las diferencias con todos los factores psicológicos estudiados sí son significativas.

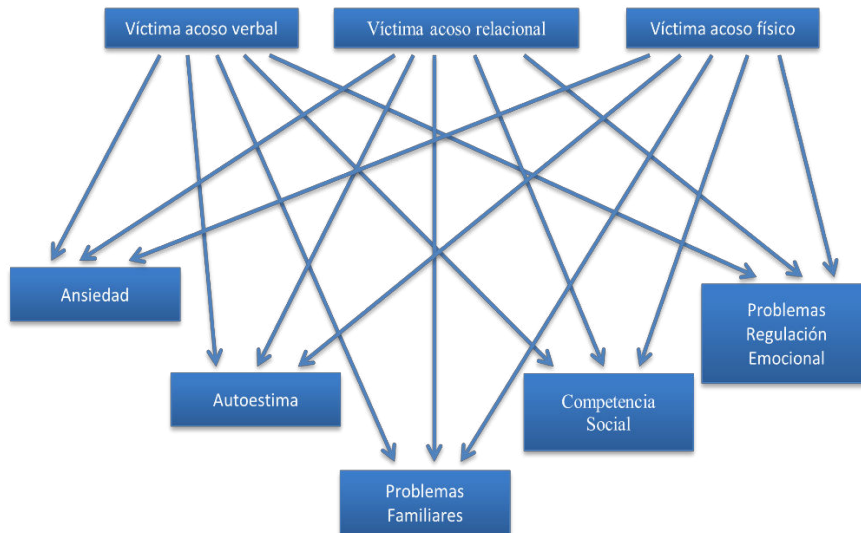
Tabla 23. ANOVA entre víctimas y factores psicológicos

<i>Víctimas</i>		M	DT	F	SIG
		<i>Ansiedad</i>			
<i>Acoso Verbal</i>	Bajo	10.29	3.836	53.245	.000***
	Medio	12.66	4.853		
	Alto	15.80	5.859		
<i>Acoso Relacional</i>	Bajo	3.63	1.180	12.031	.000***
	Medio	3.85	1.463		
	Alto	4.41	2.139		
<i>Acoso Físico</i>	Bajo	10.77	2.632	29.953	.000***
	Medio	11.92	4.274		
	Alto	14.59	7.195		
		<i>Autoestima</i>			
<i>Acoso Verbal</i>	Bajo	15.63	6.022	27.654	.000***
	Medio	12.62	4.848		
	Alto	11.26	4.877		
<i>Acoso Relacional</i>	Bajo	4.43	2.075	8.777	.000***
	Medio	3.86	1.487		
	Alto	3.68	1.448		
<i>Acoso Físico</i>	Bajo	13.91	6.534	9.233	.000***
	Medio	11.98	4.426		
	Alto	11.85	5.037		
		<i>Competencia social</i>			
<i>Acoso Verbal</i>	Bajo	15.76	6.090	33.111	.000***
	Medio	12.53	4.889		
	Alto	10.96	4.019		
<i>Acoso Relacional</i>	Bajo	4.24	2.069	3.758	.024*
	Medio	3.87	1.480		
	Alto	3.77	1.496		
<i>Acoso Físico</i>	Bajo	13.60	6.261	6.669	.001***
	Medio	12.00	4.654		
	Alto	11.90	4.148		
		<i>Problemas familiares</i>			
<i>Acoso Verbal</i>	Bajo	14.20	6.109	17.938	.000***
	Medio	12.42	4.974		
	Alto	15.20	5.601		
<i>Acoso Relacional</i>	Bajo	4.07	.961	6.357	.002*
	Medio	3.84	1.532		
	Alto	4.36	1.897		
<i>Acoso Físico</i>	Bajo	13.33	5.936	19.013	.000***
	Medio	11.81	4.385		
	Alto	14.54	6.702		
		<i>Problemas regulación emocional</i>			
<i>Acoso Verbal</i>	Bajo	10.33	4.187	65.456	.000***
	Medio	12.61	4.514		
	Alto	16.19	6.314		
<i>Acoso Relacional</i>	Bajo	3.67	1.610	17.991	.000***
	Medio	3.80	1.251		
	Alto	4.55	2.276		
<i>Acoso Físico</i>	Bajo	10.86	3.028	44.930	.000***
	Medio	11.75	3.769		
	Alto	15.19	7.782		

Nota. ***La diferencia es significativa al nivel 0.001 (bilateral); **La diferencia es significativa al nivel 0.01 (bilateral); *La diferencia es significativa al nivel 0.05 (bilateral); M = Media; DT = desviación típica; F = estadístico F; SIG = significación.

Posteriormente se realizó un análisis de ecuaciones estructurales para comprobar la validez del modelo teórico (Figura 11) que relaciona los tipos de víctimas y los factores psicológicos, teniendo como base los resultados obtenidos en los análisis anteriores (Figura 12).

Figura 11. Modelo teórico inicial relación agresor acoso escolar y factores psicológicos

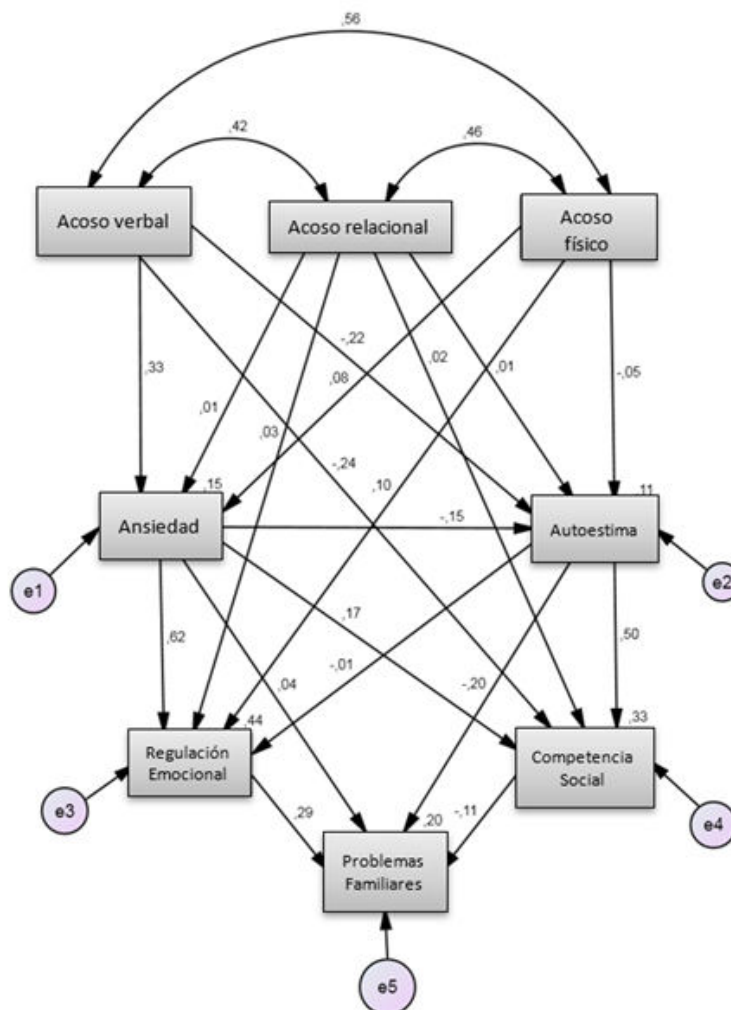


Como se puede observar en la Figura 12, los índices elevados de varianza explicada en los factores de regulación emocional (44%), competencia social (33%) y problemas familiares (20%), así como los índices de regresión y correlación, admiten la conformidad del modelo planteado. Por otro lado, el estudio de los índices de bondad arrojó un ajuste adecuado de los datos ($\chi^2= 2.75$; $p>0.01$; CFI=.99; IFI=.99; RMSEA=.04; HOELTER=706).

En relación a las correlaciones entre los tipos de acoso percibidos, se señala un elevado nivel de correlación entre «acoso verbal» y «acoso relacional» ($r = 0.42$, $p < 0.001$); «acoso verbal» y «acoso físico» ($r = 0.56$, $p < 0.001$); y «acoso relacional» y «acoso físico» ($r = 0.46$, $p < 0.001$).

Además, con respecto al análisis de regresión entre factores, se observa que el acoso verbal tiene efectos tanto directos como indirectos y significativos sobre la mayoría de las características psicológicas estudiadas. Sin embargo, los otros dos tipos de acoso (relacional y físico) no llegan a tener una influencia clara sobre las características psicológicas. Tanto el acoso relacional como el acoso físico revelan similares índices de regresión respecto a las características psicológicas, aunque en ninguno de los casos resulta significativo.

Figura 12. Modelo de ecuaciones estructurales entre víctimas de acoso y factores psicológicos



Nota. Indicadores de bondad de ajuste del modelo a contrastar: CFI > 90 (Byrne, 2010; Kline, 2010), RMSEA < .07 (Ho, 2006), IFI > .90, “N crítico” de Hoelter > 200 (Byrne, 2010; Kline, 2010); χ^2 = entre 2 y 5 (Byrne, 1989; Carmines y McTyer, 1981). Varianza explicada: regulación emocional = 44%, competencia social = 29%, problemas familiares = 20%; Indicadores de bondad obtenidos: χ^2 = 8.6; $p > .01$; CFI = .97; IFI = .97; RMSEA = .09; HOELTER = 302

El acoso verbal si parece ejercer influencia directa y significativa sobre la ansiedad ($\beta=0.33$, $p<0.001$), y en sentido inverso sobre la competencia social ($\beta=-0.24$, $p<0.001$) y la autoestima ($\beta=-0.22$, $p<0.001$), es decir, a más acoso verbal percibido menos competencia social y menos autoestima. Además, se confirma el efecto indirecto que ejerce el acoso verbal a través de la ansiedad, ejerciendo a través de esta característica psicológica un fuerte efecto moderador sobre el resto de características. En este sentido, se observa cómo la ansiedad tiene una fuerte influencia significativa sobre regulación emocional ($\beta= 0.62$, $p<0.001$), y en menor medida sobre el resto de características psicológicas, aunque también significativas con competencia social ($\beta= 0.17$, $p<0.001$), y con autoestima ($\beta= - 0.15$, $p<0.001$).

Por otro lado, la autoestima aparece como un fuerte predictor de la competencia social ($\beta=0.50$, $p<0.001$). Ésta viene, a su vez, influenciada por el acoso verbal y la ansiedad como variable moderadora. Por último, los problemas familiares vienen influenciados tanto por la autoestima ($\beta= -0.20$, $p<0.001$), como por la regulación emocional ($\beta= 0.29$, $p<0.001$).

Por último, se quería comprobar si el alumnado que era víctima de situaciones de acoso escolar contaba con la ayuda de sus compañeros que observaban estas situaciones. Por ello se realizó un análisis ANOVA para cada uno de los tipos de acoso estudiados, quedando los resultados obtenidos recogidos en la Tabla 24.

Tabla 24. ANOVA entre víctimas y ayuda por parte de los compañeros

		M	DT	F	SIG
<i>Víctimas</i>		<i>Ayuda por parte de los compañeros</i>			
Acoso Verbal	Bajo	3.41	1.720	11.975	.000***
	Medio	4.03	1.192		
	Alto	4.04	1.160		
Acoso Relacional	Bajo	1.63	1.923	13.472	.000***
	Medio	3.97	1.275		
	Alto	4.00	1.205		
Acoso Físico	Bajo	.00	.000	20.033	.000***
	Medio	3.95	1.260		
	Alto	4.08	1.322		

Nota. ***La diferencia es significativa al nivel 0.001 (bilateral); M = Media; DT = desviación típica; F = estadístico F; SIG = significación.

Se observa que la mayoría de los alumnos que eran víctimas de acoso escolar de cualquiera de los tipos estudiados recibía ayuda por parte de sus compañeros cuando estos presenciaban estas situaciones (acoso verbal ($F=11.975$; $sig=.000$); acoso relacional ($F=13.472$; $sig=.000$); acoso físico ($F=20.033$; $sig=.000$)), siendo todos los resultados obtenidos significativos con un nivel de significación inferior a .001.

A modo de conclusión, tras la realización de los diferentes análisis recogidos a lo largo de este apartado, y con respecto a la hipótesis 5 “*las víctimas de acoso escolar, en cualquier de sus tipos, presentan niveles más altos de ansiedad, problemas familiares y problemas de regulación emocional que el resto de la muestra, así como niveles inferiores en autoestima y competencia social*”, cabe resaltar que dicha hipótesis queda refutada en algunos supuestos concretos. Los resultados muestran que no existen relaciones significativas entre ser víctima de cualquier tipo de acoso escolar y presentar niveles altos de problemas familiares. Asimismo, no se encuentran relaciones entre ser víctima de acoso relacional y presentar niveles inferiores de competencia social que el resto de la muestra. En cuanto al resto de relaciones establecidas, la hipótesis 5 sí es aceptada.

4. Factores psicológicos en alumnado agresor de acoso escolar

A lo largo de este apartado se presentan los diferentes análisis llevados a cabo para estudiar la relación existente entre ser agresor de acoso escolar y los distintos factores psicológicos estudiados en esta investigación. Con ello se pretende dar respuesta a la hipótesis 6 “*el alumnado agresor presenta niveles elevados de autoestima, problemas familiares y problemas de regulación emocional, así como niveles bajos de ansiedad y competencia social en comparación con el resto de la muestra*”.

En primer lugar, se analizaron las relaciones entre los factores psicológicos y los tipos de acoso (verbal, relacional, físico) mediante el estudio de las correlaciones. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 25.

Tabla 25. Correlaciones entre agresores por tipos y factores psicológicos

	Ansiedad	Autoestima	Problemas familiares	Competencia social	Problemas regulación emocional
Agresor acoso verbal	.183**	-.146**	.253**	-.080*	.239**
Agresor acoso relacional	.068*	-.051	.199**	.025	.115**
Agresor acoso físico	.089**	-.097**	.207**	-.034	.139**

Nota. **Correlación significativa al 0.01; *Correlación significativa al 0.05.

Se puede observar que las correlaciones entre conductas de acoso y los factores estudiados son, en general, bajas, aunque algunas de ellas son estadísticamente significativas. El acoso verbal correlaciona de manera positiva y significativa con los problemas familiares, los problemas de regulación emocional y la ansiedad, en este orden. Por el contrario, correlaciona de manera negativa y significativa con la autoestima y la competencia social, aunque con esta última la correlación era muy débil.

En cuanto a las conductas de acoso relacional, correlacionan de manera positiva y significativa con los problemas familiares, los problemas de regulación emocional y la ansiedad, en este mismo orden, aunque las correlaciones eran menos fuertes que las encontradas respecto de las conductas de acoso verbal. Sin embargo, no correlacionan de manera significativa con la autoestima ni con la competencia social. Por último, las conductas de acoso físico también correlacionan de manera positiva y significativa con los problemas familiares, los problemas de regulación emocional y la ansiedad, en este orden. Por otro lado, correlacionan de manera negativa y significativa con la autoestima, observándose que no existe correlación con la competencia social. Cabe destacar que en todos los casos la intensidad de las correlaciones es

baja, explicando un bajo porcentaje de los casos, tal y como muestra el valor del coeficiente de determinación.

Para comprobar si efectivamente, a raíz de lo observado en los resultados obtenidos tras el análisis de las correlaciones, existía una relación clara entre las diferentes variables estudiadas, se llevaron a cabo análisis ANOVAs, observándose los resultados obtenidos en la Tabla 26.

Tabla 26. ANOVA entre agresores por tipos/niveles y factores psicológicos

		N	MEDIA	DT	F	SIG
Agresores		Ansiedad				
Acoso Verbal	Bajo	9	19.67	9.097		
	Medio	810	22.84	7.632	10.642	.000***
	Alto	95	26.52	8.145		
Acoso Relacional	Bajo	12	22.25	9.067		
	Medio	835	23.06	7.774	1.866	.155
	Alto	67	24.93	7.532		
Acoso Físico	Bajo	9	19.67	9.097		
	Medio	846	23.07	7.749	3.430	.033*
	Alto	59	25.41	7.719		
		Autoestima				
Acoso Verbal	Bajo	9	25.44	7.435		
	Medio	810	29.72	5.192	12.941	.000***
	Alto	95	26.98	7.485		
Acoso Relacional	Bajo	12	26.50	6.895		
	Medio	835	29.57	5.434	5.132	.006**
	Alto	67	27.72	6.550		
Acoso Físico	Bajo	9	25.44	7.435		
	Medio	846	29.67	5.342	14.476	.000***
	Alto	59	26.03	7.037		
		Competencia social				
Acoso Verbal	Bajo	9	27.00	9.055		
	Medio	810	34.81	6.296	8.019	.000***
	Alto	95	33.61	6.574		
Acoso Relacional	Bajo	12	29.00	8.623		
	Medio	835	34.65	6.333	4.827	.008**
	Alto	67	35.06	6.485		
Acoso Físico	Bajo	9	27.00	9.055		
	Medio	846	34.85	6.281	11.127	.000***
	Alto	59	32.27	6.628		
		Problemas familiares				
Acoso Verbal	Bajo	9	13.11	5.110		
	Medio	810	10.85	3.571	19.677	.000***
	Alto	95	13.35	5.202		
Acoso Relacional	Bajo	12	12.50	4.543		
	Medio	835	10.91	3.621	17.171	.000***
	Alto	67	13.67	5.473		

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

Acoso Físico	Bajo	9	13.11	5.110	30.077	.000***
	Medio	846	10.87	3.612		
	Alto	59	14.69	3.864		
Problemas regulación emocional						
Acoso Verbal	Bajo	9	18.00	7.681	14.156	.000***
	Medio	810	17.17	6.275		
	Alto	95	20.81	6.571		
Acoso Relacional	Bajo	12	19.25	7.175	8.523	.000***
	Medio	835	17.29	6.300		
	Alto	67	20.54	6.922		
Acoso Físico	Bajo	9	18.00	7.681	11.096	.000***
	Medio	846	17.29	6.286		
	Alto	59	21.31	6.904		

Nota. ***Diferencia significativa al 0.001; **Diferencia significativa al 0.01; *Diferencia significativa al 0.05 (bilateral); DT = desviación típica; F = estadístico F; SIG = significación.

En cuanto a las comparaciones inter-grupos, se observa que en todos los casos las diferencias entre los distintos niveles de acoso en relación a los factores psicológicos estudiados son significativas, exceptuando la relación entre acoso relacional y ansiedad. Los acosadores de nivel más alto de todos los tipos (verbal, relacional, físico y global) presentan niveles de ansiedad, problemas familiares y problemas de regulación emocional más altos que los acosadores de nivel medio y bajo.

En cambio, respecto a la autoestima, los valores más altos corresponden a los acosadores de nivel medio, mientras que los acosadores de nivel alto y bajo presentan valores más bajos y similares entre sí. Respecto a la competencia social, los acosadores de nivel medio son los que tienen valores más altos, salvo en las conductas de acoso relacional, en las que los acosadores de nivel alto obtienen valores mayores.

Para concretar con más detalle las diferencias psicológicas entre acosadores de distinto nivel se realizaron análisis post-hoc por pares para comprobar si efectivamente existían diferencias significativas. En primer lugar, se llevó a cabo la prueba de Levene (prueba de homogeneidad de varianzas) para comprobar qué estadístico era necesario utilizar en las pruebas post-hoc en función de si se asumen varianzas iguales o desiguales. En aquellas relaciones en las que se asumen varianzas iguales se calculó el estadístico de Bonferroni, mientras que en las que se asumen varianzas desiguales se calculó el estadístico de Games-Howell. En la Tabla 27 aparecen recogidos los resultados obtenidos.

Tabla 27. Resultados tras análisis post-hoc entre agresión y factores psicológicos

			Diferencias de medias	SIG.
Agresión verbal				
Ansiedad (1)	Bajo	Medio	-3,173	.658
	Bajo	Alto	-6,849	.033*
	Medio	Alto	-3,676	.000***
Autoestima (2)	Bajo	Medio	-4.278	.255
	Bajo	Alto	-1.535	.828
	Medio	Alto	2.743	.002**
Competencia social (1)	Bajo	Medio	-7.807	.001***
	Bajo	Alto	-6.611	.009**
	Medio	Alto	1.197	.248
Problemas familiares (2)	Bajo	Medio	2.258	.423
	Bajo	Alto	-.236	.990
	Medio	Alto	-2.494	.000***
Problemas regulación emocional (1)	Bajo	Medio	.833	1.000
	Bajo	Alto	-2.811	.608
	Medio	Alto	-3.644	.000***
Agresión relacional				
Ansiedad (1)	Bajo	Medio	-.815	1.000
	Bajo	Alto	-2.675	.818
	Medio	Alto	-1.861	.179
Autoestima (2)	Bajo	Medio	-3.071	.312
	Bajo	Alto	-1.216	.839
	Medio	Alto	1.855	.069
Competencia social (1)	Bajo	Medio	-5.650	.007**
	Bajo	Alto	-6.060	.008**
	Medio	Alto	-.409	1.000
Problemas familiares (2)	Bajo	Medio	1.589	.474
	Bajo	Alto	-1.172	.710
	Medio	Alto	-2.760	.000***
Problemas regulación emocional (1)	Bajo	Medio	-1.960	.868
	Bajo	Alto	-1.287	1.000
	Medio	Alto	-3.247	.000***
Agresión física				
Ansiedad (1)	Bajo	Medio	-3.407	.572
	Bajo	Alto	-5.740	.117
	Medio	Alto	-2.333	.077
Autoestima (2)	Bajo	Medio	-4.227	.262
	Bajo	Alto	-.589	.973
	Medio	Alto	3.637	.001**
Competencia social (1)	Bajo	Medio	-7.850	.001***
	Bajo	Alto	-5.271	.061
	Medio	Alto	2.579	.008**
Problemas familiares (2)	Bajo	Medio	2.246	.426
	Bajo	Alto	-1.584	.673
	Medio	Alto	-3.830	.000***
Problemas regulación emocional (1)	Bajo	Medio	.713	1.000
	Bajo	Alto	-3.305	.437
	Medio	Alto	-4.018	.000***

Nota. ***Diferencia significativa al 0.001; **Diferencia significativa al 0.01; *Diferencia significativa al 0.05; SIG = significación; Post Hoc: (1) Bonferroni, se asumen varianzas iguales en la prueba de Levene (sig \geq .05); (2) Games-Howell, se asumen varianzas desiguales en la prueba de Levene (sig $<$.05).

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

Las diferencias más claras se dan entre los agresores altos y medios, concretamente en 14/20 de los pares analizados, mientras que entre agresores altos y bajos solo se dan en 3/20 pares analizados. Más detalladamente:

- Los agresores verbales altos tienen mayores niveles de ansiedad, problemas familiares y problemas de regulación emocional que los agresores verbales medios. Por el contrario, tienen menor nivel de autoestima y no se diferencian significativamente en competencia social.
- Los agresores relacionales altos tienen más problemas familiares y problemas de regulación emocional que los agresores relacionales medios. Pero no se diferencian significativamente en ansiedad, autoestima y competencia social.
- Los agresores físicos altos tienen más problemas familiares y problemas de regulación emocional que los agresores físicos medios. Por el contrario tienen menor nivel de autoestima y de competencia social. Pero no se diferencian significativamente en ansiedad.
- Los agresores verbales altos solo se diferencian de los bajos en ansiedad y en competencia social. En el resto de factores psicológicos y tipos de acoso no hay diferencias significativas entre acosadores altos y bajos.

Estos resultados muestran que existe relación entre todos los tipos de acoso y los problemas familiares y de regulación emocional. Asimismo, existe relación entre el acoso verbal y la ansiedad, así como entre acoso verbal y físico y la autoestima y entre acoso físico y competencia social. En cuanto a los niveles de acoso, se observa que existen diferencias significativas en factores psicológicos entre acosadores altos y medios, aunque estas diferencias no son claras entre acosadores altos y bajos.

Por último, se realizó un análisis de ecuaciones estructurales para comprobar la validez del modelo teórico (Figura 13) que relaciona los tipos de agresores y los factores psicológicos, teniendo como base los resultados obtenidos en los análisis anteriores (Figura 14).

Figura 13. Modelo teórico inicial relación agresor acoso escolar y factores psicológicos

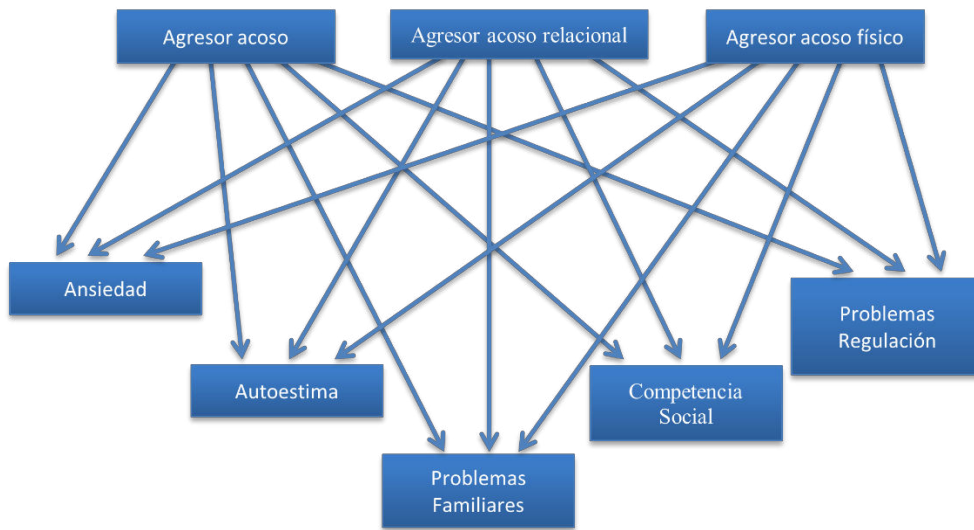
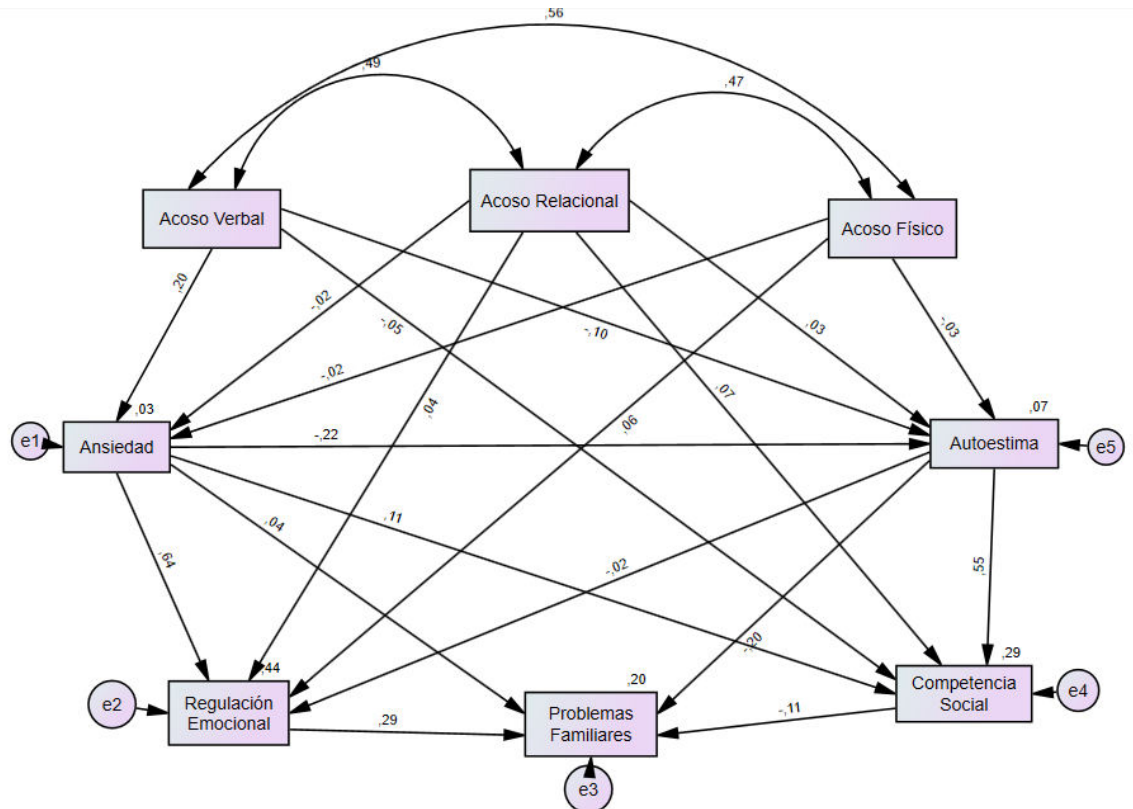


Figura 14. Modelo de ecuaciones estructurales entre víctimas de acoso y factores psicológicos



Nota. Indicadores de bondad de ajuste del modelo a contrastar: CFI > .90 (Byrne, 2010; Kline, 2010), RMSEA < .07 (Ho, 2006), IFI > .90, “N crítico” de Hoelter > 200 (Byrne, 2010; Kline, 2010); χ^2 = entre 2 y 5 (Byrne, 1989; Carmines y McTyer, 1981). Varianza explicada: regulación emocional = 44%, competencia social = 29%, problemas familiares = 20%; Indicadores de bondad obtenidos: χ^2 = 8.6; p > .01; CFI = .97; IFI = .97; RMSEA = .09; HOELTER = 302

Con respecto al análisis de regresión entre factores, se observa que el acoso verbal tiene relación tanto directa como indirecta sobre la mayoría de los factores psicológicos estudiados, aunque en algunos casos, estas relaciones no son significativas. Sin embargo, los otros dos tipos

de acoso (relacional y físico) no llegan a tener una relación clara sobre los factores psicológicos. El acoso verbal sí parece tener una relación directa y significativa sobre la ansiedad ($\beta=0.2$, $p<0.001$) y en sentido inverso sobre la autoestima ($\beta=-0.10$, $p<0.001$). Además, se confirma la relación indirecta del acoso verbal a través de la ansiedad, teniendo a través de este factor una fuerte relación moderadora sobre el resto de factores. En este sentido, se observa cómo la ansiedad tiene una fuerte relación significativa sobre regulación emocional ($\beta= 0.64$, $p<0.001$) y la autoestima ($\beta= -0.22$, $p<0.001$), así como una relación marginalmente significativa sobre la competencia social ($\beta= 0.11$, $p<0.001$). Por otro lado, la autoestima aparece como un fuerte predictor de la competencia social ($\beta= 0.55$, $p<0.001$). Esta viene, a su vez, influenciada por el acoso verbal y la ansiedad como variable moderadora. Por último, los problemas familiares vienen influenciados tanto por la autoestima ($\beta= - 0.20$, $p<0.001$), como por la regulación emocional ($\beta= 0.29$, $p<0.001$).

A modo de conclusión, tras la realización de los diferentes análisis recogidos a lo largo de este apartado, y con respecto a la hipótesis 6 *“el alumnado agresor presenta niveles elevados de autoestima, problemas familiares y problemas de regulación emocional, así como niveles bajos de ansiedad y competencia social en comparación con el resto de la muestra”*, cabe resaltar que dicha hipótesis queda refutada en la mayoría de los supuestos estudiados. Los resultados muestran que solo existen relaciones significativas, y por tanto se aceptaría la hipótesis, con respecto a las relaciones establecidas entre los agresores de acoso verbal y la ansiedad, autoestima y competencia social, así como las relaciones entre los agresores de acoso relacional y la competencia social. Para el resto de relaciones estudiadas, esta hipótesis se encuentra refutada.

5. Factores psicológicos en alumnado observador de acoso escolar

A lo largo de este apartado se presentan los diferentes análisis llevados a cabo para estudiar la relación existente entre ser observador de acoso escolar y los distintos factores psicológicos estudiados en esta investigación. Con ello se pretende dar respuesta a la hipótesis 7 *“los observadores de situaciones de acoso presentan niveles elevados de ansiedad, autoestima y competencia social, así como niveles bajos de problemas familiares y problemas de regulación emocional en comparación con el resto de la muestra”*.

Para conocer las relaciones entre ser observador de situaciones de acoso escolar y los diferentes factores psicológicos estudiados en esta investigación, en primer lugar, se realizaron análisis de correlaciones entre las diferentes variables estudiadas, para así conocer la relación entre las mismas. Los resultados obtenidos quedan recogidos en la Tabla 28. Como puede

observarse, no todas las relaciones estudiadas son significativas. Existen relaciones significativas y positivas (cuanto mayor sea una variable, mayor es la otra) entre los observadores de acoso escolar de cualquier tipo y problemas de ansiedad y de regulación emocional, así como con respecto a los problemas familiares, si bien en cuanto a esta última variable las relaciones no son significativas en todos los tipos de observadores (solo es significativa en los observadores de acoso relacional y acoso físico).

Tabla 28. Correlaciones entre factores psicológicos y observación de acoso escolar

	Ansiedad	Autoestima	Problemas familiares	Competencia social	Problemas regulación emocional
Observador acoso verbal	.209**	-.037	.013	-.014	.188**
Observador acoso relacional	.144**	-.062	.078*	-.041	.153**
Observado acoso físico	.198**	-.059	.105**	-.037	.208**

Nota. **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral); *La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Una vez realizado un primer acercamiento a las relaciones entre las diferentes variables y con el objetivo de comprobar las hipótesis planteadas inicialmente, se realizaron análisis ANOVA entre las mismas, quedando los resultados obtenidos recogidos en la Tabla 29.

Como puede observarse, existen algunas diferencias significativas en los factores psicológicos en función del nivel observación de acoso escolar. A partir de estos resultados se puede indicar que existen diferencias significativas entre ser observador de situaciones de acoso escolar y mayores problemas de ansiedad y problemas de regulación emocional, sin importar el tipo de acoso observado. Por otro lado, en cuanto a la autoestima, puede observarse que solo existen diferencias en autoestima entre los distintos niveles de observadores de acoso relacional, siendo esta relación inversa (a mayor observación de acoso escolar, menor autoestima). Finalmente, los observadores de acoso físico presentan mayores niveles de problemas familiares que sus compañeros. En cuanto al resto de variables estudiadas, los resultados obtenidos no arrojan diferencias significativas, por lo que no se puede concluir que existan diferencias entre ellas.

Con el objetivo de conocer si realmente todas estas diferencias eran significativas con un mayor nivel de exhaustividad, se procedió a realizar la prueba de homogeneidad de varianzas para cada una de las variables estudiadas, para posteriormente realizar las pruebas post-hoc. Los resultados de este análisis se encuentran recogidos en la Tabla 30.

Tabla 29. ANOVA entre factores psicológicos y observación de acoso escolar

		MEDIA	DT	F	SIG
<i>Ansiedad</i>					
Observador acoso verbal	Bajo	14.89	6.823	20.772	.000***
	Medio	17.36	7.22		
	Alto	20.09	8.16		
Observador acoso relacional	Bajo	4.69	2.182	10.132	.000***
	Medio	5.15	2.681		
	Alto	5.98	3.111		
Observador acoso físico	Bajo	13.01	5.936	18.646	.000***
	Medio	15.48	7.641		
	Alto	18.19	9.312		
<i>Autoestima</i>					
Observador acoso verbal	Bajo	18.42	7.950	1.269	.282
	Medio	17.29	7.366		
	Alto	17.39	7.689		
Observador acoso relacional	Bajo	5.82	3.286	3.746	.024*
	Medio	5.12	2.524		
	Alto	5.20	2.955		
Observador acoso físico	Bajo	17.01	8.886	2.593	.075
	Medio	15.34	7.388		
	Alto	15.31	9.015		
<i>Competencia social</i>					
Observador acoso verbal	Bajo	17.37	8.291	.462	.630
	Medio	17.59	7.310		
	Alto	16.83	7.613		
Observador acoso relacional	Bajo	5.41	3.130	.810	.445
	Medio	5.24	2.611		
	Alto	4.96	2.804		
Observador acoso físico	Bajo	16.12	8.367	.617	.540
	Medio	15.56	7.852		
	Alto	15.01	7.441		
<i>Problemas familiares</i>					
Observador acoso verbal	Bajo	15.40	6.843	.579	.561
	Medio	17.51	7.406		
	Alto	17.49	8.109		
Observador acoso relacional	Bajo	4.27	2.764	2.930	.054
	Medio	5.17	2.630		
	Alto	5.67	3.146		
Observador acoso físico	Bajo	13.33	8.304	5.053	.007**
	Medio	15.29	7.594		
	Alto	17.46	9.131		
<i>Problemas regulación emocional</i>					
Observador acoso verbal	Bajo	15.57	7.247	17.409	.000***
	Medio	17.23	7.008		
	Alto	20.13	8.550		
Observador acoso relacional	Bajo	4.86	2.579	14.581	.000***
	Medio	5.04	2.450		
	Alto	6.21	3.401		
Observador acoso físico	Bajo	13.79	6.565	24.185	.000***
	Medio	15.05	7.128		
	Alto	19.09	10.123		

Nota. ***La correlación es significativa al nivel 0.001 (bilateral); **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral); *La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral); DT = desviación típica; F = estadístico F; SIG = significación.

Tabla 30. Resultados tras análisis post-hoc entre observación de acoso y factores psicológicos

			Diferencias de medias	SIG.
<i>Acoso verbal</i>				
Ansiedad (1)	Bajo	Medio	-.895	.549
	Bajo	Alto	-4.583	.000***
	Medio	Alto	-3.688	.000***
Autoestima (1)	Bajo	Medio	-.051	1.000
	Bajo	Alto	.852	.460
	Medio	Alto	.903	.172
Competencia social (2)	Bajo	Medio	-1.134	.173
	Bajo	Alto	-.606	.704
	Medio	Alto	.528	.602
Problemas familiares (2)	Bajo	Medio	.567	.289
	Bajo	Alto	-.211	.868
	Medio	Alto	-.778	.022*
Problemas regulación emocional (2)	Bajo	Medio	-.541	.589
	Bajo	Alto	-.3115	.000***
	Medio	Alto	-2.574	.000***
<i>Acoso relacional</i>				
Ansiedad (1)	Bajo	Medio	-4.885	.173
	Bajo	Alto	-8.674	.003**
	Medio	Alto	-3.788	.000***
Autoestima (2)	Bajo	Medio	-2.959	.568
	Bajo	Alto	-2.221	.728
	Medio	Alto	.738	.466
Competencia social (2)	Bajo	Medio	-3.807	.565
	Bajo	Alto	-4.285	.499
	Medio	Alto	-.477	.757
Problemas familiares (2)	Bajo	Medio	1.015	.855
	Bajo	Alto	-.125	.998
	Medio	Alto	-1.140	.035*
Problemas regulación emocional (2)	Bajo	Medio	-1.216	.769
	Bajo	Alto	-4.071	.115
	Medio	Alto	-2.856	.000***
<i>Acoso físico</i>				
Ansiedad (1)	Bajo	Medio	-6.209	.098
	Bajo	Alto	-9.794	.003**
	Medio	Alto	-3.584	.000***
Autoestima (2)	Bajo	Medio	-3.732	.543
	Bajo	Alto	-1.889	.848
	Medio	Alto	1.843	.004**
Competencia social (2)	Bajo	Medio	-5.775	.420
	Bajo	Alto	-5.033	.509
	Medio	Alto	.742	.444
Problemas familiares (2)	Bajo	Medio	1.628	.786
	Bajo	Alto	.558	.971
	Medio	Alto	-1.070	.007**
Problemas regulación emocional (1)	Bajo	Medio	-1.701	1.000
	Bajo	Alto	-4.310	.237
	Medio	Alto	-2.609	.000***

Nota. ***Diferencia significativa al 0.001; **Diferencia significativa al 0.01; *Diferencia significativa al 0.05; SIG = significación; Post Hoc: (1) Bonferroni, se asumen varianzas iguales en la prueba de Levene (sig \geq .05); (2) Games-Howell, se asumen varianzas desiguales en la prueba de Levene (sig $<$.05).

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

Los resultados arrojaron que existían diferencias significativas entre ser observador de acoso escolar en cualquiera de sus tipos y presentar niveles de ansiedad diferentes al resto de los compañeros. De igual forma, en cuanto a los problemas de regulación emocional, la mayoría de los resultados obtenidos eran significativos, por lo que también podría concluirse que existen diferencias significativas entre las variables estudiadas.

Sin embargo, haciendo mención a las relaciones entre autoestima y observadores de acoso relacional, los resultados arrojaron diferencias no significativas entre ambas variables, por lo que no podría concluirse que exista realmente relación entre ambas variables. Lo mismo ocurre con respecto a la relación entre problemas familiares y observadores de acoso físico, por lo que tampoco podría concluirse que existan relaciones claras entre ambas variables.

Finalmente, se quiso si el alumnado que era testigo de situaciones de acoso escolar hacia sus compañeros emitía conductas de ayuda hacia los mismos. Para ello se realizó un análisis ANOVA para cada uno de los tipos de acoso estudiados, comprobando que el alumnado que era testigo de situaciones de acoso verbal ($F=9.842$; $sig=.002$) y de acoso relacional ($F=8.068$; $sig=.005$) emitía conductas de ayuda hacia sus compañeros, mientras que aquellos que observaban situaciones de acoso físico ($F=2.942$; $sig=.087$) no lo hacían.

A modo de conclusión, tras la realización de los diferentes análisis recogidos a lo largo de este apartado, y con respecto a la hipótesis 7 *“los observadores de situaciones de acoso presentan niveles elevados de ansiedad, autoestima y competencia social, así como niveles bajos de problemas familiares y problemas de regulación emocional en comparación con el resto de la muestra”*, cabe resaltar que dicha hipótesis queda aceptada solo en algunos de los supuestos estudiados. Los resultados muestran que existen relaciones significativas, y por tanto se aceptaría la hipótesis, con respecto a las relaciones establecidas entre los observadores de acoso verbal y la ansiedad y problema de regulación emocional. Para el resto de relaciones estudiadas, esta hipótesis se encuentra refutada.

6. Características sociodemográficas de los diferentes perfiles de acoso

A lo largo de este apartado se presentan los diferentes análisis llevados a cabo para estudiar la relación existente entre las diferentes características sociodemográficas estudiadas en esta investigación y los distintos perfiles de acoso escolar. Con ello se pretende dar respuesta a varias de las hipótesis planteadas en la investigación, tales como la hipótesis 8 *“las chicas presentan niveles de acoso verbal y relacional mayores que los chicos, mientras que estos últimos se encuentran más involucrados en situaciones de acoso físico, tal y como indica la literatura*

consultada”, hipótesis 9 “el alumnado de 5º de Primaria presenta niveles mayores de acoso físico que el alumnado de 6º de Primaria, mientras que los repetidores y alumnado de 6º de Primaria presenta niveles mayores de acoso verbal y relacional que los no repetidores y el alumnado de 5º de Primaria”, hipótesis 10 “el alumnado con nacionalidad diferente a la española se encuentra más involucrado en situaciones de acoso escolar en los papeles de víctimas y observadores que el alumnado con nacionalidad española”, hipótesis 11 “el alumnado con rendimiento académico inferior se encuentra más involucrado en agresiones que el alumnado con rendimiento académico superior, mientras que el alumnado con mayor rendimiento se encuentra más involucrado en situaciones de victimización y observación de acoso escolar”, e hipótesis 12 “existen diferencias en acoso escolar en función de la zona geográfica en la que resida el alumnado”.

Se realizaron análisis de comparación de medias para comprobar si efectivamente existían relaciones entre dichas variables. Se estudiaron las relaciones entre acoso escolar y el sexo del alumnado, el curso en el que se encuentran matriculados, si habían repetido curso alguna vez, la zona geográfica en la que viven (indicadas anteriormente en el apartado 1 del Capítulo IV), su nacionalidad y las personas convivientes en el domicilio familiar (hermanos, abuelos, tíos, primos...). Para ello, se utilizaron las diferentes variables sociodemográficas estudiadas como variables independientes, mientras que el acoso escolar actuó de variable dependiente.

Para la comparación de medias se llevaron a cabo análisis ANOVA (F) en caso de que la variable estudiada presentara más de dos valores y pruebas T para muestras independientes (T) para las variables dicotómicas. En cuanto a las características sociodemográficas del alumnado víctima de cualquier tipo de acoso escolar, se obtuvieron los resultados recogidos en la Tabla 31.

Como se puede observar, no todas las variables estudiadas presentaban diferencias significativas con la victimización en acoso escolar. El curso escolar en el que estaba matriculado el alumnado sí que tenía relación con todos los tipos de victimización, observándose que el alumno de 5º de Primaria era más proclive a ser víctima de acoso escolar que el alumnado matriculado en 6º de Primaria, al igual que ocurría con la repetición de curso, existiendo mayores niveles de acoso en los repetidores de curso que en aquel alumnado que no era repetidor.

Tabla 31. Comparación de medias entre victimización y variables sociodemográficas

		MEDIA	DT	T/F	SIG
<i>Víctima Acoso Verbal</i>					
<i>Sexo</i>	Hombre	13.06	5.355	.438	.508
	Mujer	12.81	5.096		
<i>Curso</i>	5º Primaria	13.32	5.386	4.421	.036*
	6º Primaria	12.53	5.0236		
<i>Repetidor</i>	Sí	13.70	6.388	6.834	.009**
	No	12.85	5.081		
<i>Zona geográfica</i>				1.261	.278
<i>Nacionalidad</i>				.452	.963
<i>Vivienda familiar</i>				1.302	.123
<i>Rendimiento académico</i>	Insuficiente	15.13	6.465	2.591	.035*
	Aprobado	14.12	6.845		
	Bien	13.63	5.665		
	Notable	12.65	4.723		
	Sobresaliente	11.57	4.224		
<i>Víctima Acoso Relacional</i>					
<i>Sexo</i>	Hombre	3.96	1.633	.153	.696
	Mujer	3.93	1.726		
<i>Curso</i>	5º Primaria	4.11	1.905	21.183	.000***
	6º Primaria	3.77	1.376		
<i>Repetidor</i>	Sí	4.17	2.188	6.888	.009**
	No	3.92	1.618		
<i>Zona geográfica</i>				.431	.827
<i>Nacionalidad</i>				.424	.973
<i>Vivienda familiar</i>				.899	.630
<i>Rendimiento académico</i>				1.546	.187
<i>Víctima Acoso Físico</i>					
<i>Sexo</i>	Hombre	12.80	5.560	19.748	.000***
	Mujer	11.68	4.019		
<i>Curso</i>	5º Primaria	13.02	5.491	39.707	.000***
	6º Primaria	11.42	4.000		
<i>Repetidor</i>	Sí	13.07	6.140	8.477	.004**
	No	12.17	4.747		
<i>Zona geográfica</i>				.102	.992
<i>Nacionalidad</i>				1.064	.387
<i>Vivienda familiar</i>				.795	.785
<i>Rendimiento académico</i>				2.271	.060

Nota. ***La diferencia es significativa al nivel 0.001 (bilateral); **La diferencia es significativa al nivel 0.01 (bilateral); *La diferencia es significativa al nivel 0.05 (bilateral); DT = Desviación Típica; T = estadístico T; F = estadístico F; SIG = significación.

En cuanto al sexo, se observa que los hombres presentaban mayores niveles de acoso que las mujeres, aunque estas diferencias no son significativas para todos los tipos de acoso (diferencias no significativas con acoso físico). Resultados similares se observan con respecto al rendimiento académico del alumnado, observándose que, a rasgos generales, a mayor rendimiento académico, menor acoso escolar. Sin embargo, estas diferencias solo son significativas en cuanto al acoso verbal. En cuanto al resto de variables estudiadas (zona geográfica, nacionalidad y vivienda familiar), no se encontraron diferencias significativas con el acoso escolar.

Igualmente, se estudiaron las relaciones entre variables sociodemográficas y alumnado agresor en situaciones de acoso escolar, siguiendo el mismo procedimiento anteriormente señalado. Los resultados obtenidos quedan recogidos en la Tabla 32.

Tabla 32. Comparación de medias entre agresión y variables sociodemográficas

		MEDIA	DT	T/F	SIG
Agresor Acoso Verbal					
<i>Sexo</i>	Hombre	10.57	4.319	12.480	.000***
	Mujer	9.52	3.612		
<i>Curso</i>	5º Primaria	10.03	4.100	.181	.671
	6º Primaria	10.08	3.935		
<i>Repetidor</i>	Sí	9.98	4.666	3.786	.052
	No	10.07	3.939		
<i>Zona geográfica</i>	Sierra	11.21	6.044	4.651	.000***
	Costa	10.54	4.328		
	Zona minera	10.07	3.591		
	Capital	10.29	4.263		
	Área rural de Sierra	9.42	2.657		
	Área rural	9.11	2.701		
<i>Nacionalidad</i>				.752	.732
<i>Vivienda familiar</i>				1.213	.195
<i>Rendimiento académico</i>				.880	.475
Agresor Acoso Relacional					
<i>Sexo</i>	Hombre	3.43	1.166	14.186	.000***
	Mujer	3.31	.804		
<i>Curso</i>	5º Primaria	3.36	.949	.030	.862
	6º Primaria	3.38	1.064		
<i>Repetidor</i>	Sí	3.24	1.135	.026	.871
	No	3.39	.985		
<i>Zona geográfica</i>				.767	.574
<i>Nacionalidad</i>				.209	.999
<i>Vivienda familiar</i>				1.095	.330
<i>Rendimiento académico</i>				1.365	.244
Agresor Acoso Físico					
<i>Sexo</i>	Hombre	10.75	3.548	25.535	.000***
	Mujer	10.32	2.194		
<i>Curso</i>	5º Primaria	10.59	2.995	1.590	.208
	6º Primaria	10.49	2.941		
<i>Repetidor</i>	Sí	10.77	5.411	10.141	.001**
	No	10.52	2.556		
<i>Zona geográfica</i>				1.264	.277
<i>Nacionalidad</i>				.043	1.000
<i>Vivienda familiar</i>				1.734	.007
<i>Rendimiento académico</i>	Insuficiente	10.88	3.590	3.189	.013*
	Aprobado	11.57	5.725		
	Bien	10.33	2.590		
	Notable	10.43	2.463		
	Sobresaliente	10.52	1.970		

Nota. ***La diferencia es significativa al nivel 0.001 (bilateral); **La diferencia es significativa al nivel 0.01 (bilateral); *La diferencia es significativa al nivel 0.05 (bilateral); DT = Desviación Típica; T = estadístico T; F = estadístico F; SIG = significación.

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

Se observan diferencias significativas entre sexo y acoso, siendo los hombres los que más perpetran el acoso escolar. Por otro lado, se observan diferencias significativas entre algunos tipos de acoso y las características sociodemográficas estudiadas. En este sentido, existen diferencias entre los agresores verbales y la zona geográfica de residencia, observándose mayores niveles de agresión en zonas de Sierra y menores niveles de agresión en áreas rurales. En cuanto a los agresores físicos cabe destacar que suelen presentar rendimiento académico bajo, así como suelen haber repetido curso alguna vez.

Por último, se estudiaron las relaciones entre las variables sociodemográficas presentadas y los observadores de situaciones de acoso escolar. Al igual que anteriormente, se siguió el mismo procedimiento estadístico para el análisis de dichas relaciones, presentándose los resultados en la Tabla 33.

Al igual que ocurría con los tipos de acoso escolar estudiados anteriormente, existían diferencias entre algunos de ellos y las características sociodemográficas. Cabe destacar que no existe ninguna relación significativa entre alguna variable sociodemográfica y los tres tipos de acoso (es decir, las relaciones varían en función del tipo de acoso observado).

Por un lado, en cuanto a los observadores de situaciones de acoso verbal, el perfil de este alumnado era el de alumnado repetidor o con rendimiento académico elevado, así como existían diferencias en función de la zona geográfica de residencia. Con respecto a los observadores de acoso relacional, solo existían diferencias significativas con el sexo, siendo las mujeres las que más observaban este tipo de situaciones. Por último, en cuanto a los observadores de acoso de tipo físico, el alumnado solía encontrarse escolarizado en cursos inferiores (5º de Primaria) y presentaba un rendimiento académico alto (a mayor rendimiento, mayor observación de acoso).

En cuanto al resto de variables estudiadas, aunque existen diferencias entre diferentes tipos de acoso observado, así como con respecto al resto de variables estudiadas, dichas diferencias no eran significativas, por lo que no se podría concluir que esas relaciones existan realmente.

A modo de conclusión, tras la realización de los diferentes análisis recogidos a lo largo de este apartado, se analizarán la aceptación/refutación de cada una de las hipótesis a las que se ha perseguido dar respuesta a través de los análisis realizados a lo largo de este apartado.

Tabla 33. Comparación de medias entre observación de acoso escolar y variables sociodemográficas

		MEDIA	DT	T/F	SIG
Observador Acoso Verbal					
<i>Sexo</i>	Hombre	17.03	7.666	1.389	.239
	Mujer	17.94	7.275		
<i>Curso</i>	5º Primaria	17.27	7.564	1.487	.223
	6º Primaria	17.71	7.403		
<i>Repetidor</i>	Sí	15.60	8.592	5.092	.024*
	No	17.71	7.323		
<i>Zona geográfica</i>				1.899	.002**
<i>Nacionalidad</i>				1.251	.164
<i>Vivienda familiar</i>				.664	.920
<i>Rendimiento académico</i>	Insuficiente	16.03	8.070	1.754	.007**
	Aprobado	15.34	8.157		
	Bien	16.60	7.620		
	Notable	17.83	7.140		
	Sobresaliente	19.11	7.365		
Observador Acoso Relacional					
<i>Sexo</i>	Hombre	5.23	2.911	6.006	.014*
	Mujer	5.28	2.571		
<i>Curso</i>	5º Primaria	5.33	2.700	.050	.823
	6º Primaria	5.17	2.799		
<i>Repetidor</i>	Sí	5.09	3.215	1.749	.186
	No	5.28	2.694		
<i>Zona geográfica</i>				1.348	.173
<i>Nacionalidad</i>				1.292	.205
<i>Vivienda familiar</i>				.697	.779
<i>Rendimiento académico</i>				1.626	.067
Observador Acoso Físico					
<i>Sexo</i>	Hombre	15.78	8.293	3.469	.063
	Mujer	15.46	7.513		
<i>Curso</i>	5º Primaria	16.05	8.243	5.258	.022*
	6º Primaria	15.16	7.532		
<i>Repetidor</i>	Sí	14.82	9.136	.726	.394
	No	15.74	7.771		
<i>Zona geográfica</i>				1.419	.095
<i>Nacionalidad</i>				.684	.859
<i>Vivienda familiar</i>				.460	.985
<i>Rendimiento académico</i>	Insuficiente	14.44	7.547	1.555	.050*
	Aprobado	13.91	8.213		
	Bien	14.90	7.178		
	Notable	15.90	7.923		
	Sobresaliente	16.60	8.373		

Nota. ***La diferencia es significativa al nivel 0.001 (bilateral); **La diferencia es significativa al nivel 0.01 (bilateral); *La diferencia es significativa al nivel 0.05 (bilateral); DT = Desviación Típica; T = estadístico T; F = estadístico F; SIG = significación.

Con respecto a la hipótesis 8 “*las chicas presentan niveles de acoso verbal y relacional mayores que los chicos, mientras que estos últimos se encuentran más involucrados en situaciones de acoso físico, tal y como indica la literatura consultada*”, cabe resaltar que dicha hipótesis queda refutada en la mayoría de los supuestos estudiados. Los resultados muestran que en todos los supuestos en los que existen diferencias significativas entre chicos y chicas, son los chicos los que más

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

involucrados se encuentran en las situaciones de acoso escolar, presentando diferencias significativas en cuanto a victimización en acoso físico y agresión en todos los tipos de acoso (verbal, relacional y físico). Por lo tanto, esta hipótesis quedaría refutada.

Por otro lado, en cuanto a la hipótesis 9 *“el alumnado de 5º de Primaria presenta niveles mayores de acoso físico que el alumnado de 6º de Primaria, mientras que los repetidores y alumnado de 6º de Primaria presenta niveles mayores de acoso verbal y relacional que los no repetidores y el alumnado de 5º de Primaria”* esta se confirma de manera parcial. El alumnado de 5º de Educación Primaria, tal y como se hipotetiza, presenta mayores niveles de acoso físico que el alumnado de 6º de Primaria en cuanto a victimización. Por otro lado, en cuanto al acoso verbal y relacional, cabe destacar que la hipótesis se confirma en cuanto a que el alumnado de 6º de Primaria presenta mayores niveles de acoso verbal, si bien se refuta en cuanto al acoso relacional, encontrándose que el alumnado de 5º de Primaria es más proclive a este tipo de acoso. Por parte de los repetidores, se observa que estos presentan mayores niveles de los tres tipos de acoso, y no sólo de acoso verbal y relacional, como se hipotetizó.

En cuanto a la hipótesis 10 *“el alumnado con nacionalidad diferente a la española se encuentra más involucrado en situaciones de acoso escolar en los papeles de víctimas y observadores que el alumnado con nacionalidad española”*, esta hipótesis queda totalmente refutada, ya que no existen diferencias significativas en base a la nacionalidad del alumnado para ningún tipo de acoso estudiado.

Por su parte, la hipótesis 11 *“el alumnado con rendimiento académico inferior se encuentra más involucrado en agresiones que el alumnado con rendimiento académico superior, mientras que el alumnado con mayor rendimiento se encuentra más involucrado en situaciones de victimización y observación de acoso escolar”* queda aceptada solo en algunos supuestos de los estudiados. Se comprueba cómo, efectivamente, el alumnado con un mayor rendimiento académico se encuentra involucrado en mayor medida en situaciones de observación de acoso escolar (en este caso, de acoso verbal y físico). De igual forma, la hipótesis queda también aceptada en cuanto a la agresión en acoso escolar, observándose que es el alumnado con menor rendimiento académico quien se encuentra involucrado, en mayor medida, en situaciones de agresión, aunque esta relación solo es significativa en cuanto al acoso verbal. Finalmente, la hipótesis queda refutada en cuanto a la victimización. Si bien la hipótesis afirma que el alumnado con rendimiento académico superior se encuentra más involucrado en el papel de víctima que el alumnado con rendimiento académico inferior, los resultados afirman justamente lo contrario,

encontrando que las víctimas de acoso (en este caso, solo de acoso verbal) presentan un rendimiento académico inferior.

Por último, en cuanto a la hipótesis 12 “*existen diferencias en acoso escolar en función de la zona geográfica en la que reside el alumnado*”, esta queda refutada, ya que se observa que en la mayoría de los tipos de acoso no existen diferencias significativas en función de la zona geográfica en la que reside el alumnado. Aun así, cabe destacar que, en cuanto a la agresión verbal, el alumnado que reside en zonas de Sierra perpetra en mayor medida este tipo de acoso contra sus compañeros que el alumnado residente en otras zonas geográficas.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES FUTURAS

1. Conclusiones

El acoso escolar es una problemática presente en multitud de centros educativos de todo el mundo (Hemphill et al., 2014), llegando a ser considerado como un problema de salud pública (McDougall y Vaillancourt, 2015; Wolke y Lereya, 2015). Además, estas situaciones tienen un impacto duradero a lo largo de los años en la salud mental de aquellas personas que se encuentran involucradas en ellas (Takizawa et al., 2014). Por ello, es necesario diseñar instrumentos válidos y fiables para la detección de este tipo de situaciones (Thomas et al., 2019) así como el estudio de los diferentes factores que tienen incidencia en ellas, de cara a la realización de actividades preventivas y de intervención. Por todo ello, a lo largo de esta Tesis se ha diseñado un cuestionario para la evaluación de acoso escolar y factores psicológicos asociados al mismo, así como se ha estudiado la relación entre los diferentes tipos de acoso y los factores psicológicos que, a juicio de los investigadores y tras el análisis bibliográfico previo, tienen relación con los mismos. Las conclusiones se presentarán teniendo en cuenta los objetivos marcados en esta investigación. Por ello, se analizarán los resultados obtenidos y su relación con los objetivos previamente establecidos.

En primer lugar, haciendo referencia al objetivo general 1 “diseñar y validar un cuestionario de evaluación para la detección de acoso escolar y factores psicológicos adecuado a la edad de la población de estudio”, y concretamente a los objetivos específicos “*diseñar una escala para la evaluación de acoso escolar*” y “*proceder a la validación de la escala para la evaluación de acoso escolar*”, y con respecto al diseño y validación de la Escala para la Evaluación del Acoso Escolar, cabe destacar que esta es una medida multidimensional y autocumplimentada para la detección de los tres tipos de acoso escolar (verbal, físico y relacional) en los tres roles inmersos en él (agresores, víctimas y observadores). Es precisamente la capacidad de evaluar los tres tipos de acoso escolar en los tres roles presentes en estas situaciones lo que otorga al diseño y validación de esta escala de su carácter innovador, resaltando su importancia, puesto que la mayor parte de los instrumentos diseñados hasta el momento se centran en evaluar solo uno o dos roles (Thomas et al., 2015), dejando normalmente a un lado el papel tan importante que presentan los observadores en esta problemática.

A lo largo de los años, se han diseñado multitud de instrumentos de evaluación de acoso escolar de tipo autocumplimentado, aunque las evidencias de fiabilidad y validez son limitadas (Cornell y Bandyopadhyay, 2010; Felix et al., 2011), mostrando una baja calidad metodológica

(Vessey et al., 2014). Por ello se propuso el diseño y validación esta escala, debido a la necesidad de diseñar instrumentos válidos y fiables para la detección de esta problemática (Thomas et al., 2019). Para su validación se han llevado a cabo un análisis de fiabilidad, validez de constructo y validez de contenido, siguiendo los procedimientos estandarizados de diseño de escalas de medida (DeVellis, 2011). Tras los análisis realizados, los resultados obtenidos permiten concluir que se presenta un instrumento fiable y válido para la evaluación de acoso escolar para el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria.

Inicialmente se realizó una prueba piloto utilizando la primera versión del cuestionario, así como una exposición a un juicio de expertos (validez de contenido). A raíz de los resultados obtenidos se realizaron una serie de modificaciones en la versión inicial con el objetivo de incrementar su validez y fiabilidad. Dichas modificaciones se centraron en la modificación del formato de respuesta, que cambió de una escala de frecuencias a una escala ordinal. La decisión de utilizar una escala de tipo ordinal se tomó debido a que este tipo de escalas son las más utilizadas en el diseño de medidas de evaluación del acoso escolar (Shaw et al., 2013; Solberg y Olweus, 2003). Además, como indican diversos autores, es recomendable utilizar una escala de ítems múltiples, que respondan a las cuestiones planteadas en términos de frecuencias, ofreciendo medidas más válidas, precisas y fiables (Espelage et al., 2000; Peskin et al., 2006; Thomas et al., 2015). Tras estas modificaciones se obtuvieron resultados satisfactorios debido a que la fiabilidad (consistencia interna) había mejorado, así como hubo una mejora en la adecuación de los ítems al modelo teórico.

En cuanto a la versión final, tras la realización de los análisis de fiabilidad se ha comprobado que los niveles de consistencia interna obtenidos concuerdan con los alcanzados en investigaciones previas, superando en todos los casos el valor de 0.85 tanto a nivel global como a nivel de cada escala de otras investigaciones (Demaray et al., 2016; Gonçalves et al., 2016; López y Orpinas, 2012; Wigelsworth et al., 2013). Por tanto, se puede concluir que la escala es fiable para la detección de acoso escolar.

En términos de validez de constructo se realizó el análisis factorial confirmatorio para cada una de las escalas diseñadas, así como el análisis de la validez convergente y discriminante. Con respecto al análisis factorial confirmatorio, los resultados obtenidos son satisfactorios, demostrando la adaptación de la escala al modelo teórico propuesto y obteniendo resultados favorables. Además, teniendo en cuenta los índices de bondad de ajuste al modelo, se observa que la escala muestra un buen ajuste al modelo, tomando como referencia los parámetros indicados por Byrne (2010), Ho (2006) y Kline (2010). Por tanto, se confirma que la estructura

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

del cuestionario en tres escalas (víctima, agresor y observador) y la categorización de los ítems en tres subescalas (agresión física, verbal y relacional) son adecuadas. En cuanto al análisis de la validez convergente y discriminante, se observa que los resultados obtenidos muestran que el cuestionario presenta una validez apropiada. Los resultados obtenidos en términos de validez convergente se encuentran en línea con los obtenidos en investigaciones previas (Anderson-Butcher et al., 2012; Lee et al., 2017), los cuales obtuvieron coeficientes medios y altos en el estudio de este estadístico. En referencia a la validez discriminante, al igual que en la validez convergente, los resultados se encuentran en consonancia con los obtenidos en investigaciones anteriores (Shaw et al., 2013; Sokolowski et al., 2020).

En segundo lugar, haciendo referencia de nuevo al objetivo general 1 *“diseñar y validar un cuestionario de evaluación para la detección de acoso escolar y factores psicológicos adecuado a la edad de la población de estudio”*, y concretamente a los objetivos específicos *“diseñar una escala para la detección de factores psicológicos”* y *“validar la escala para la detección de factores psicológicos”*, con respecto al diseño y validación de la Escala para la Detección de Factores Psicológicos cabe destacar que esta es una medida multidimensional y autocumplimentada en el tercer ciclo de Educación Primaria. Está conformada por 39 ítems para la evaluación de una serie de factores psicológicos (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional), los cuales pueden influir en el desarrollo tanto escolar como personal del alumnado. Para ello, se ha procedido a la realización de diferentes análisis estadísticos para poder demostrar la fiabilidad y validez de esta escala. Es precisamente la capacidad de evaluar estas 5 categorías en una sola escala de carácter autocumplimentado lo que otorga a esta investigación el carácter innovador y la importancia que presenta, puesto que, por lo general, los diferentes instrumentos previamente validados se centran en evaluar estas características por separado.

Al igual que ocurre con la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar, en esta escala se realizaron una serie de modificaciones en la versión inicial con el objetivo de incrementar su validez y fiabilidad. Tras estas modificaciones se obtuvieron resultados satisfactorios, debido a que la fiabilidad (consistencia interna) había mejorado, mejorando así los resultados obtenidos a la versión propuesta por los autores inicialmente, en la cual se apoya el diseño de esta escala (Fernández-Pinto et al., 2015). Estos resultados de fiabilidad concuerdan con los obtenidos en investigaciones previas centradas en la validación de instrumentos de medida, rondando en todos los casos el valor de Alfa de 0.80 tanto a nivel global como a nivel de cada escala (Bond et al., 2018; Markos y Kokkinos, 2017; Sloan y van Dierendonck, 2016).

Con respecto al análisis factorial confirmatorio, los resultados obtenidos son igualmente satisfactorios, demostrando la adaptación de la escala al modelo teórico propuesto y obteniendo resultados favorables, los cuales muestran un buen ajuste de la escala según los parámetros indicados por Byrne (2010), Ho (2006) y Kline (2010). En cuanto a la validez convergente y discriminante, estas pueden considerarse aceptables, puesto que aunque los resultados no son excelentes, sí que se encuentran, en general, dentro de los parámetros establecidos para considerar que un instrumento es válido (Campbell & Fiske, 1959).

Por tanto, se puede concluir que el instrumento diseñado y validado aporta resultados estadísticos positivos, tanto en términos de fiabilidad como de validez, siendo adecuado para su administración a la hora de detectar y evaluar las características psicológicas y personales presentes en él en alumnos preadolescentes.

Teniendo en cuenta los resultados anteriormente descritos, el uso del Cuestionario propuesto en esta Tesis, conformado por la Escala para la Evaluación de Acoso Escolar y por la Escala para la Detección de Factores Psicológicos es adecuado para el logro de los objetivos propuestos, aportando resultados válidos y fiables. Todo ello da respuesta al objetivo general 1 *“diseñar y validar un cuestionario de evaluación para la detección de acoso escolar y factores psicológicos adecuado a la edad de la población de estudio”*, y concretamente al objetivo específico *“presentar una versión final del cuestionario con niveles adecuados de fiabilidad y validez, el cual incluye las dos escalas anteriores”*. Para ello se ha estudiado la relación existente entre los diferentes roles de acoso escolar y los factores psicológicos presentes en esta Tesis, los cuales serán analizados de manera más pormenorizada a continuación.

En primer lugar, se han analizado los resultados descriptivos obtenidos para cada uno de los tipos de acoso estudiados. Todo ello da respuesta al objetivo general 2 *“conocer la prevalencia de los diferentes tipos de acoso escolar en la muestra estudiada y en los tipos de acoso (verbal, relacional y físico) en cada uno de ellos”*, y concretamente a los objetivos específicos *“estudiar la prevalencia de víctimas, agresores y observadores en la muestra estudiada”* y *“conocer la prevalencia de cada tipo de acoso (verbal, físico y relacional) en cada uno de los roles”*. En cuanto a la prevalencia de víctimas de acoso escolar en la muestra estudiada, se observa que entre un 10% y un 15% del alumnado es víctima de situaciones de acoso. Estos resultados se encuentran en consonancia con aquellos obtenidos en investigaciones previas, con prevalencias que oscilan entre un 10% y un 35% de la muestra final (Hemphill et al., 2011; Jansen et al., 2012).

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

En referencia a la prevalencia de agresiones en la muestra estudiada, se puede observar que entre un 6% y un 10% de los alumnos ejercían algún tipo de acoso hacia sus compañeros. Estos resultados concuerdan con los encontrados en investigaciones previas a nivel español, las cuales señalan que existe una prevalencia de acoso escolar de entre un 3% y un 20% (García-Fernández et al., 2016; Navarro et al., 2015). Además, coincidiendo con Conde y Ávila (2018), el acoso verbal es el más prevalente, mientras que el acoso físico es el menos llevado a cabo por el alumnado de Educación Primaria.

En relación a la prevalencia de observadores de situaciones de acoso escolar, se observa que entre un 19% y un 12% del alumnado de la muestra era observador de situaciones de acoso de nivel alto, si bien en relación a los acosos de nivel medio, estos porcentajes ascendían hasta valores entre 60% y 85%. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en investigaciones previas (Aboud y Miller, 2007; Bonanno y Hymel, 2006), en las que entre el 60% y 80% del alumnado era observador de situaciones de acoso.

En cuanto al objetivo general 3 *“estudiar la relación existente entre los diferentes roles de acoso escolar y los factores psicológicos presentes en el cuestionario”*, y concretamente el objetivo específico *“detectar la relación existente entre la victimización en acoso escolar, en todos los tipos de acoso (verbal, relacional y físico) y factores psicológicos (ansiedad, autoestima, problemas familiares, competencia social y problemas de regulación emocional)”*, para analizar la relación entre las diferentes variables se llevaron a cabo análisis ANOVA con contrastes post-hoc. Los resultados arrojan que las relaciones entre las diferentes variables son significativas por lo que, al igual que demostraron investigaciones previas, el alumnado víctima de acoso escolar presenta mayores niveles de ansiedad (Faris y Felmlee, 2014; Moses y Williford, 2017; Zwierzyńska et al., 2013), una menor autoestima (Ameli et al., 2017; Requejo, 2019) y más problemas familiares (Bartolomé y Díaz, 2020).

En cuanto a la competencia social y a los problemas de regulación emocional, aunque existen relaciones significativas con las víctimas de acoso verbal, no se puede concluir que las relaciones sean totalmente claras, puesto que esta relación no es significativa con el resto de roles de acoso. Sin embargo, investigaciones previas demuestran una peor competencia social en las víctimas (Cillessen y Lansu, 2015; Sapouna y Wolke, 2013) y un mayor nivel de problemas de regulación emocional (Haltigan & Vaillancourt, 2014). Estas diferencias en los resultados obtenidos pueden deberse a diferentes formas de conceptualizar los constructos en los instrumentos de medida. Además, la deseabilidad social en las respuestas del alumnado puede ser otra variable influyente.

Aunque existan investigaciones previas que estudien las relaciones entre dichas variables, como las citadas anteriormente, es necesario señalar que la mayoría de ellas se centran en estudiar la relación con cada factor psicológico de manera aislada. No se ha encontrado ningún estudio que presente resultados tras analizar todos los factores psicológicos con alumnado víctima de acoso escolar en una única investigación (Labrador et al., 2022). Además, esta escasez se hace más patente si cabe en muestras preadolescentes, puesto que la mayoría de las investigaciones utilizan muestras de alumnado adolescente (Della Cioppa et al., 2015; Van Cleemput et al., 2014), ya que la incidencia de acoso escolar en dichas edades es superior (Giménez et al., 2018; Sánchez et al., 2019). Aun así, es necesario realizar investigaciones en edades previas para así poder trabajar de manera preventiva (Tresgallo, 2020), implicando a toda la comunidad educativa en dichos programas (Avilés, 2021).

Por otro lado en cuanto a la conducta de ayuda a las víctimas por parte de sus compañeros, los resultados muestran, de manera significativa, que se produce esta conducta de ayuda cuando las víctimas se encuentran en situaciones de acoso. Aunque no se han encontrado investigaciones previas en este sentido, diversos estudios relacionan esta conducta de ayuda con la aceptación por parte de los compañeros (Caravita et al., 2009; Monks et al., 2002).

De otra parte, en relación con el objetivo general 3 *“estudiar la relación existente entre los diferentes roles de acoso escolar y los factores psicológicos presentes en el cuestionario”*, y concretamente con el objetivo específico *“conocer la relación entre agresión en acoso escolar en todos sus tipos y los factores psicológicos estudiados”*, se ha estudiado la relación existente entre ser agresor en situaciones de acoso escolar y una serie de factores psicológicos significativos en esta temática (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional). Algunas de estas relaciones no han sido estudiadas previamente, mientras que otras sí, aunque son pocas las investigaciones que se han centrado en estudiar las variables asociadas a la agresión en acoso escolar.

En cuanto a las relaciones entre las variables estudiadas y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede concluir que los agresores de acoso escolar presentan mayores problemas de ansiedad (Bouman et al., 2012; Kretschmer et al., 2017), menores niveles de autoestima (Cook et al., 2010; Goldbach et al., 2017), más problemas familiares (Chan y Wong, 2015; Hernández y Gutiérrez, 2013) y por tanto menor apoyo familiar (Alcántara et al., 2017), así como más problemas de regulación emocional (Kelsey et al., 2017) que sus compañeros.

A pesar de ello, los resultados muestran que las relaciones entre agresión y factores psicológicos varían en función del tipo de acoso ejercido por el agresor. Se observa que la ansiedad (Haltigan y Vaillancourt, 2014) y los problemas familiares (Cook et al., 2010) son un problema común en todos los tipos de agresores, mientras que el resto de factores psicológicos difieren en función del tipo de acoso escolar ejercido. Los agresores de acoso verbal suelen presentar una menor autoestima y más problemas de regulación emocional, mientras que estos factores no presentan relaciones significativas con los agresores de acoso relacional y físico. En cuanto al resto de factores psicológicos, las relaciones encontradas no son significativas.

Es importante destacar que, aunque existan investigaciones previas que hayan encontrado relaciones entre la conducta de agresión y ciertos factores psicológicos, la mayoría se centran en rangos de edad superiores a la muestra de esta Tesis. Además, esta escasez se incrementa en muestras españolas. Aquellas investigaciones que sí estudian dichas relaciones se centran en estudiar la relación con algunas de estas variables de manera aislada, no habiéndose encontrado ninguna investigación que estudie la relación entre todas estas variables en un solo estudio. Todo ello dota a estos resultados de una gran importancia, debido a su relevancia de cara a establecer medidas de intervención y, sobre todo, de prevención ante situaciones de acoso escolar.

En tercer lugar, y haciendo referencia al objetivo general 3 *“estudiar la relación existente entre los diferentes roles de acoso escolar y los factores psicológicos presentes en el cuestionario”*, y concretamente al objetivo específico *“estudiar las relaciones entre observación de acoso escolar y los factores psicológicos estudiados”*, se ha estudiado la relación existente entre el tercero de los roles presente en acoso escolar (el rol de observador) y los diferentes factores psicológicos. Este rol tan importante y a veces tan poco estudiado es de vital importancia, puesto que su presencia en situaciones de acoso escolar afecta a la prevalencia de acoso escolar (Nocentini et al., 2013; Salmivalli et al., 2011), influyendo en el efecto que producen estas situaciones (Batanova et al., 2014; Staub et al., 2003), pudiendo inhibirlas o exacerbarlas (Salmivalli, 2010).

A pesar de que, de manera tradicional, los roles más estudiados han sido los de víctimas y agresores, en los últimos años se ha puesto de relieve la importancia del rol de los observadores, convirtiéndose en un punto crítico en programas antibullying (Caballo et al., 2011; Garaigordobil y Martínez, 2018; Nishina y Juvonen, 2005) y dando lugar a un número considerable de investigaciones en los últimos años (Gini et al., 2015; Nickerson et al., 2014; Thornberg et al., 2015).

En cuanto a la relación entre ser observador de situaciones de acoso escolar y los diferentes factores psicológicos, se observa que existe relación entre ser observador de situaciones de acoso escolar y niveles más altos de ansiedad, pudiendo concluirse que el hecho de observar cómo un compañero sufre acoso escolar provoca estados de ansiedad en el alumnado observador de estas situaciones. Asimismo, estos resultados concuerdan con los resultados obtenidos en investigaciones previas, encontrándose relaciones entre la observación en acoso escolar y niveles elevados de ansiedad (Lambe et al., 2017; Wu et al., 2016).

Por otro lado, en cuanto a los problemas de regulación emocional, se observa que, al igual que ocurre con la ansiedad, el alumnado observador de situaciones de acoso presenta mayores problemas de regulación emocional, de manera significativa, que sus compañeros. Estos resultados concuerdan con los encontrados en investigaciones previas (Werth et al., 2015), pudiendo concluir que los observadores de situaciones de acoso presentan más problemas de ajuste emocional que el resto de compañeros.

Con respecto al resto de factores psicológicos estudiados, los análisis no arrojan resultados significativos, por lo que no podría concluirse que exista una relación entre ser observador de situaciones de acoso y dichos factores psicológico.

En cuanto a la conducta de ayuda de los observadores hacia la víctima de acoso escolar, los resultados muestran relaciones significativas a este respecto, ofreciendo el alumnado observador ayuda a las víctimas. Todo ello se encuentra apoyado, asimismo, por los resultados obtenidos por diversos investigadores en estudios previos (Craig et al., 2000; Hawkins et al., 2001; Kärnä et al., 2011), aunque también se encuentran investigaciones en las que el alumnado, aun sabiendo que estas situaciones no son adecuadas (Cuevas y Marmolejo, 2014; Salmivalli, 2010), permiten e incluso alientan estas agresiones debido a la presión grupal (Cuevas y Marmolejo, 2016; Thornberg, 2010). A pesar de los resultados obtenidos, las conductas de ayuda se producen en situaciones de acoso verbal y relacional, pero no en situaciones de acoso físico. El hecho de que esta ayuda no se produzca en situaciones de acoso físico puede deberse al miedo del alumnado a las represalias por parte de sus compañeros o a ser golpeados por los mismos, contribuyendo a la no actuación en este tipo de situaciones, así como a las explicaciones aportadas por Cuevas y Marmolejo (2016) y Thornberg (2010) en la que se señala la presión grupal como principal causa.

Finalmente, en cuanto a las diferentes variables sociodemográficas estudiadas, dando respuesta al objetivo general 4 *“detectar qué variables sociodemográficas tienen impacto en los*

diferentes roles de acoso escolar", y concretamente a los objetivos específicos "conocer el impacto de las diferentes variables sociodemográficas (sexo, curso, repetición de curso, vivienda familiar, rendimiento académico, zona geográfica y nacionalidad) en la victimización en acoso escolar", "comprobar la relación entre las diferentes variables sociodemográficas y la agresión en acoso escolar", y "definir las relaciones entre variables sociodemográficas y observación de acoso escolar", se observa que existen relaciones entre los diferentes tipos de acoso y algunas de dichas variables, aunque cabe destacar que dichas relaciones difieren en función del tipo de acoso al que se haga referencia, así como del tipo de rol ejercido por el alumnado.

En cuanto al rol de víctima, se observa que las variables curso y repetición de curso se encuentran relacionadas con este rol en cualquiera de sus tipos. Es decir, el alumnado víctima de cualquier tipo de acoso escolar se encuentra escolarizado en cursos inferiores (5º de Educación Primaria) y han repetido curso alguna vez. Si se revisan investigaciones previas en este sentido, se observa que los resultados obtenidos en esta Tesis concuerdan con los obtenidos anteriormente, encontrándose mayores niveles de victimización a medida que disminuye el curso académico (Oñate y Piñuel, 2007; Whitney y Smith, 2006), así como mayores niveles de victimización en alumnado con rendimiento académico negativo, incluyéndose dentro de esta categoría al alumnado repetidor (Holt et al., 2007; Juvonen y Witkow, 2005).

Con respecto al sexo, se observa que los hombres se encuentran más involucrados que las mujeres en situaciones de acoso, si bien estas relaciones solo son significativas en situaciones de acoso físico. Estudios previos también encontraron relaciones entre victimización y sexo, siendo los hombres más proclives a ser víctimas que las mujeres (Chen y Chen, 2019; Conde y Ávila, 2018), concordando estos resultados con los obtenidos en nuestro estudio.

Con respecto al resto de variables estudiadas no se han encontrado relaciones significativas entre ellas (zona geográfica, nacionalidad y vivienda familiar), por lo que no se puede concluir que sean variables que influyan en ser víctima de acoso escolar.

Asimismo, es importante señalar que dentro de un mismo rol de acoso, se observan relaciones entre los diferentes tipos de acoso, es decir, que el alumnado que sufre o perpetra un tipo de acoso es más proclive a sufrir/perpetrar otros tipos de acoso diferentes. Aunque no se han encontrado investigaciones previas en este sentido, la definición de acoso escolar en sí misma recoge este tipo de relaciones, ya que según Wang et al. (2009), se produce un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. Este desequilibrio de poder es utilizado por

el agresor para mostrar la debilidad del segundo, ejerciendo por ello diferentes tipos de acoso sobre la víctima.

En cuanto al rol de agresor, al igual que ocurría en el rol de víctima se observa que los hombres se encuentran más involucrados en situaciones de acoso que las mujeres, siendo estas relaciones significativas. Investigaciones previas encontraron, de igual manera, relación entre dichas variables (Conde y Ávila, 2018; Gendron et al., 2011). Sin embargo, no existen relaciones significativas entre agresión y curso escolar. En este sentido, investigaciones anteriores difieren en cuanto a sus resultados, puesto que aunque existen investigaciones que sí encuentran relaciones (Turner et al., 2017), otras investigaciones han encontrado que el curso escolar no es un indicador de la ocurrencia de situaciones de acoso escolar (Chen y Chen, 2019).

En cuanto al rendimiento académico, se observa que ser agresor de acoso escolar se encuentra relacionado de manera significativa con un rendimiento académico bajo, encontrándose estos resultados en consonancia con los obtenidos en otras investigaciones (Holt et al., 2007; Juvonen y Witkow, 2005). En cuanto al resto de variables estudiadas (zona geográfica, nacionalidad y vivienda familiar), no se han encontrado relaciones significativas con el rol de agresor en situaciones de acoso, por lo que no se puede concluir que dichas variables se encuentren relacionadas.

Finalmente, en cuanto al rol de observador, las relaciones encontradas son mucho menores que en los roles anteriores. Por su propia naturaleza, el alumnado involucrado en este rol presenta características diferentes, puesto que cualquier alumno puede ser, en algún momento de su escolarización, observador de situaciones de acoso escolar. Sin embargo, la importancia de este rol en el mantenimiento de estas situaciones (Nocentini et al., 2013; Salmivalli et al., 2011) hace necesario estudiar, igualmente, las características del alumnado involucrado.

Al igual que ocurre en los roles de víctima y agresor, la relación con las diferentes variables demográficas varía en función del tipo de acoso escolar observado. Los observadores de situaciones de acoso verbal suelen ser repetidores, por lo que se concluye que el rendimiento académico se encuentra asociado a la observación de este tipo de situaciones. Tal como indican otros estudios (Evans et al., 2018), ser observador de situaciones de acoso y ayudar a la víctima en las mismas se encuentra relacionado con un mayor rendimiento académico. Además, existen relaciones significativas entre el rol de observador y la zona geográfica en la que resida el alumnado. Aunque esta variable no ha sido ampliamente estudiada a lo largo de la historia, estudios como los de Cui y To (2020) y DiPrieto y McGloin (2012) se interesan por la influencia

que el contexto escolar tiene sobre situaciones de violencia, concluyendo que efectivamente existen dichas influencias y relaciones.

En cuanto al acoso relacional, son las chicas las que suelen observar este tipo de conductas, siendo esta relación significativa (Jenkins y Nickerson, 2017). Teniendo en cuenta que las chicas se encuentran más involucradas que los chicos en situaciones de acoso relacional (Varjas et al., 2009) y que estas suelen mayor sensibilidad moral (Thornberg y Jungert, 2013) que los chicos, es lógico que sean ellas mismas quienes observen y denuncien más este tipo de situaciones (Jenkins y Nickerson, 2016). Finalmente, en cuanto a situaciones de acoso físico, se encuentran relaciones con respecto al curso, encontrándose el alumnado de 5º de Primaria más expuesto a observar este tipo de situaciones. Tal y como demuestran estudios anteriores (Kljakovic y Hunt, 2016; Thornberg y Wänström, 2018), el alumnado de menor edad suele encontrarse más expuesto ante situaciones de acoso escolar que el alumnado de mayor edad, concordando estos resultados con los obtenidos en esta Tesis. Además, existen relaciones con respecto al rendimiento académico, siendo el alumnado de mayor rendimiento los más proclives a observar este tipo de situaciones (Evans et al., 2018).

A modo de conclusión general, se puede afirmar que el alumnado involucrado en situaciones de acoso escolar suele encontrarse escolarizado en cursos inferiores, suele tener un rendimiento escolar bajo y pertenecen al sexo masculino. El resto de variables estudiadas no aportan resultados significativos, por lo que no se puede concluir que dichas relaciones existan realmente.

2. Limitaciones

A pesar de los buenos resultados obtenidos en el desarrollo de esta Tesis, esta no se encuentra exenta de una serie de limitaciones, las cuales se indican a continuación.

En primer lugar, con respecto al instrumento de medida diseñado, validado y utilizado para la recogida masiva de datos (Escala para la Evaluación de Acoso Escolar y Escala para la Detección de Factores Psicológicos), es necesario indicar que este recoge la experiencia subjetiva del alumnado, la cual puede diferir de la realidad y, por tanto, incidir en los resultados obtenidos. Además, al tratarse de una investigación transversal, recogiendo datos en un solo momento temporal, no es posible conocer la fiabilidad test-retest del cuestionario, lo cual aportaría datos interesantes y que dotarían de una mayor fiabilidad al mismo. Como se indica en el apartado de metodología, la prueba piloto se realizó en una muestra de 93 alumnos, por lo que una

ampliación muestral dotaría de la obtención de resultados más fiables con respecto al análisis factorial exploratorio.

Los instrumentos recogen la percepción del alumnado de lo que ocurre en una semana en el centro. Se da por hecho que lo que ocurre en una semana es representativo de lo que ocurre habitualmente, pudiendo esto no ser así por diferentes circunstancias. Además, se parte de la premisa de que el alumnado responderá al cuestionario con sinceridad. Teniendo en cuenta que las situaciones de acoso escolar son situaciones desagradables y que debido a la deseabilidad social el alumnado tiende a mentir en las situaciones más graves, las respuestas otorgadas no son completamente confiables. Aun así, se ha intentado minimizar la ocurrencia de estas situaciones haciendo hincapié en el anonimato de los cuestionarios, así como en la importancia de responder de manera sincera.

En cuanto a la recogida masiva de datos para la comprobación de las hipótesis previas, así como para el logro de los objetivos propuestos, es necesario indicar que esta se ha realizado solo en alumnado de 5º y 6º de Primaria, por lo que una ampliación muestral en cuanto a edad aportaría resultados interesantes. Asimismo, la incorporación muestral de alumnado de Educación Secundaria ofrecería nuevas hipótesis y objetivos de investigación, pudiendo realizar comparaciones entre alumnado de diferentes edades y centros escolares (CEIP e IES). Asimismo, sería interesante realizar una ampliación en cuanto a la pertenencia geográfica, puesto que en esta Tesis se recogen datos de alumnado perteneciente a la provincia de Huelva, ofreciendo una generalización de datos a una población muy concreta.

La incorporación de nuevos instrumentos de evaluación dotaría a la investigación de una nueva perspectiva. Sería interesante incluir mediciones cualitativas mediante entrevistas tanto al alumnado como al profesorado, ofreciendo datos relevantes sobre todo de cara a futuros proyectos de intervención y prevención del acoso escolar.

3. Implicaciones

Tras el análisis de las diferentes limitaciones con las que cuenta esta Tesis, es necesario indicar cómo podría mejorarse esta investigación para así obtener resultados más fiables y generalizables. Partiendo de dichas limitaciones, sería necesario, en primer lugar, realizar un estudio longitudinal, para así comprobar las diferentes temporales entre administraciones de los instrumentos. Esto otorgaría una mayor fiabilidad, pudiendo realizar análisis estadísticos más avanzados, así como se podría comprobar si las respuestas del alumnado son constantes en el tiempo.

Segunda parte. Diseño y desarrollo de la investigación

Por otro lado, de cara a solventar la limitación debido a la deseabilidad social, se debería incluir en el cuestionario una escala de verdad (una serie de ítems que tienen como objetivo detectar si el alumnado responde al cuestionario diciendo la verdad, a través de una serie de cuestiones que se redactan de diferentes formas para comprobar si existen discordancias entre ellas al responder, evitando de esta manera tomar como válidas respuestas dadas por deseabilidad social), para así poder detectar al alumnado que no responda de manera sincera, otorgando una mayor fiabilidad a los datos. Además, se podrían incluir nuevos instrumentos de evaluación de corte cualitativo, pudiendo de esta manera recoger las impresiones del alumnado y cualquier circunstancia digna de mención por su parte, enriqueciendo de esta forma la investigación.

En cuanto a la edad muestral, como se indicaba en el apartado de limitaciones, sería necesario realizar una ampliación muestral para así poder realizar comparaciones de resultados. Dicha ampliación muestral incluiría a alumnado de Educación Secundaria, así como sería posible investigar situaciones de acoso escolar en alumnado de primeros ciclos de Educación Primaria, para conocer el desarrollo del acoso escolar a lo largo de la edad, pudiendo de esta forma diseñar intervenciones y propuestas de prevención en este sentido.

Por último, sería interesante incluir la perspectiva no solo del alumnado, sino también de otras figuras de la comunidad educativa (profesorado, Equipo Directivo, orientadores, familias, etc.). La visión del alumnado puede dar lugar a erróneo, puesto que pueden identificar situaciones de acoso donde no las hay, o bien al contrario. Por ello es necesario conocer también la visión de adultos involucrados, así como formar a toda la comunidad educativa sobre estas situaciones (cómo se producen, cómo identificarlas, qué es y qué no es acoso escolar...). Dichas sesiones también podrían llevarse a cabo en escuelas de padres/madres, en horario de tutorías con el alumnado y en sesiones con el profesorado, otorgando de esta forma importancia a la prevención de las mismas.

4. Investigaciones futuras

Todo lo señalado anteriormente manifiesta la necesidad de visibilizar el problema de acoso escolar, seguir trabajando en esta línea de investigación y formar a las diferentes partes implicadas en la detección, prevención, seguimiento e intervención ante estas situaciones. Se debe involucrar a toda la comunidad educativa, facilitando el trabajo en equipo y el logro de objetivos comunes. En todo esto proceso es necesario resaltar el importante papel de la orientación educativa, clave para la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones

dirigidas a este objetivo (García-Perales et al., 2020). Por ello, las investigaciones futuras, además de mejorar todas las limitaciones encontradas a lo largo de esta investigación, tienen como objetivo involucrar a esta figura presente en los centros educativos, colaborando de manera conjunta para la prevención e intervención en situaciones de acoso escolar.

Además, es necesario, como se comentó anteriormente, ampliar la edad muestral de esta investigación, incorporando alumnado de mayor y de menor edad a la elegida en esta Tesis. Esta incorporación permitirá conocer la tendencia de las situaciones de acoso, pudiendo asimismo aportar diferentes estrategias a la comunidad educativa para trabajar la prevención e intervención. El conocimiento de los diferentes factores implicados y con incidencia en las situaciones de acoso permite asimismo ofrecer información a los centros educativos sobre los diferentes aspectos a trabajar en las diferentes sesiones.

Por otro lado, en próximas investigaciones se propondría realizar mejoras en los instrumentos de medida, incorporando escalas de verdad y medidas cualitativas en base a entrevistas semiestructuradas. La investigación se llevará a cabo en alumnado perteneciente a diferentes zonas geográficas y no solo a la provincia de Huelva, pudiendo de esta manera realizar mejoras en la generalización de los resultados obtenidos. Además, dicha investigación se realizará de manera longitudinal, realizando dos mediciones separadas por un lapso de tiempo de dos años.

Finalmente se investigará el papel y la visión de profesorado y familias ante estas situaciones, ofreciendo asimismo información y formación de cara a mejoras en la detección e intervención del acoso escolar, pudiendo de esta manera comparar los resultados obtenidos entre los diferentes perfiles involucrados en estas situaciones, así como del personal adulto que observa o tiene conocimiento (o no) de las mismas.

CHAPTER VII. CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FUTURE IMPLICATIONS

1. Conclusions

Bullying is a widespread problem in many schools around the world (Hemphill et al., 2014), and is considered a public health problem (McDougall and Vaillancourt, 2015; Wolke and Lereya, 2015). In addition, these situations have had a long-lasting impact over the years on the mental health of people involved in them (Takizawa et al., 2014). Therefore, it is necessary to design valid and reliable instruments for the detection of this type of situation (Thomas et al., 2019), as well as the study of the different factors that have an incidence on them, to carry out preventive and intervention strategies. For all these reasons, throughout this Doctoral Thesis, a questionnaire for the evaluation of bullying and psychological factors associated with it has been designed. Moreover, the relationship between the different types of bullying and the psychological factors that, in the opinion of the researchers and after the previous bibliographic analysis, are related to them, has been studied. The conclusions will be presented considering the objectives set out in this research. Therefore, the obtained results and their relationship with the previously established objectives will be analyzed.

Firstly, referring to the general objective 1 "*design and validate a questionnaire for the detection of bullying and psychological factors appropriate to the age of the study population*", and specifically to the specific objectives "*design a scale for the evaluation of bullying*" and "*proceed to the validation of the scale for the evaluation of bullying*", and regarding the design and validation of the Scale for the Evaluation of Bullying, it should be highlighted that this is a multidimensional and self-completed measure for the detection of the three types of bullying (verbal, physical, and relational) in the three roles involved in it (aggressors, victims, and bystanders). It is precisely the ability to evaluate the three types of bullying in the three roles present in these situations that gives its innovative nature, highlighting its importance, since most of the instruments designed previously are focused on evaluating only one or two roles (Thomas et al., 2015), usually leaving aside the important role of bystanders in this problem.

Over the years, a multitude of self-completed bullying assessment instruments have been designed, although the evidence of its reliability and validity is limited (Cornell and Bandyopadhyay, 2010; Felix et al., 2011), showing low methodological quality (Vessey et al., 2014). Therefore, it was proposed to design and validate this scale, due to the need to design valid and reliable instruments for the detection of this problem (Thomas et al., 2019). For its

Second part. Research design and development

validation, reliability, construct validity, and content validity analyses were carried out, following standardized procedures for the design of measurement scales (DeVellis, 2011). After these analyses, the obtained results allowed conclude that it is a reliable and valid measurement instrument for bullying evaluation in students in the third cycle of primary education.

Initially, a pilot test was carried out using the first version of the questionnaire. In addition, the questionnaire was exposed to expert judgment (content validity). Based on the obtained results, a series of changes were made to the initial version of the questionnaire to increase its validity and reliability. These changes were focused on modifying the response format, which changed from a frequency scale to an ordinal scale. The decision to use an ordinal scale was based on the fact that this type of scale is the most commonly used in the design of bullying assessment measures (Shaw et al., 2013; Solberg and Olweus, 2003). In addition, as indicated by several authors, it is advisable to use a multiple-item scale, which response to the questions presented in terms of frequencies, offering more valid, accurate, and reliable measures (Espelage et al., 2000; Peskin et al., 2006; Thomas et al., 2015). After these modifications, satisfactory results were obtained because the reliability (internal consistency) had improved, as well as there was an improvement in the adequacy of the items to the theoretical model.

Regarding the final version, after conducting the reliability analyses, it was found that the levels of internal consistency are in line with those obtained in previous research, exceeding in all cases the value of 0.85 both globally and at the level of each scale (Demaray et al., 2016; Gonçalves et al., 2016; López and Orpinas, 2012; Wigelsworth et al., 2013). Therefore, it can be concluded that the scale is reliable for the detection of bullying.

Regarding construct validity, confirmatory factor analysis was performed for each scale, as well as the analysis of convergent and discriminant validity. Concerning the confirmatory factor analysis, the obtained results are satisfactory, demonstrating the adaptation of the scale to the proposed theoretical model and obtaining favorable results. Furthermore, considering the model goodness-of-fit indices, it is noted that the scale shows a good fit to the model, taking as a reference the parameters indicated by Byrne (2010), Ho (2006), and Kline (2010). Therefore, it is confirmed that the structure of the questionnaire in three scales (victim, aggressor, and bystander) and the categorization of the items into three subscales (physical, verbal and relational aggression) is adequate. In terms of the analysis of convergent and discriminant validity, the obtained results show that the questionnaire presents an appropriate validity. The obtained results in terms of convergent validity are in line with those obtained in previous studies (Anderson-Butcher et al., 2012; Lee et al., 2017), which obtained medium and high

coefficients in this statistic. For discriminant validity, as in convergent validity, the results are in line with those obtained in previous research (Shaw et al., 2013; Sokolowski et al., 2020).

Secondly, referring again to the general objective 1 "*design and validate a questionnaire for the detection of bullying and psychological factors appropriate to the age of the study population*", and in particular to the specific objectives "*design a scale for the detection of psychological factors*" and "*validate the scale for the detection of psychological factors*", and regarding the design and validation of the Scale for the Detection of Psychological Factors, it can be highlighted that this is a multidimensional and self-completed measure in the third cycle of Primary Education. It consists of 39 items for the evaluation of a series of psychological factors (anxiety, self-esteem, social competence, family problems, and emotional regulation problems). All of these psychological factors can influence both the school and personal development of students. For this purpose, different statistical analyses have been carried out to demonstrate the reliability and validity of this scale. It is precisely the ability to evaluate these 5 categories in a single self-completed scale that gives this research its innovative character and importance since, in general, the different instruments previously validated focus on evaluating these characteristics separately.

As in the case of the Scale for the Evaluation of School Bullying, a series of modifications were made to the initial version to increase its validity and reliability. After these modifications, satisfactory results were obtained, because the reliability (internal consistency) had improved, improving the obtained results to the initial version proposed by the authors, on which the design of this scale is based (Fernández-Pinto et al., 2015). These reliability results agree with those obtained in previous research focused on the validation of measurement instruments, hovering in all cases around the Alpha value of 0.80 both globally and at each scale level (Bond et al., 2018; Markos and Kokkinos, 2017; Sloan and van Dierendonck, 2016).

Regarding the confirmatory factor analysis, the obtained results are equally satisfactory, demonstrating the adaptation of the scale to the proposed theoretical model and obtaining favorable results, which show a good fit of the scale according to the parameters indicated by Byrne (2010), Ho (2006) and Kline (2010). As for convergent and discriminant validity, this can be considered acceptable, since although the results are not excellent, they are, in general, within the parameters established for considering an instrument to be valid (Campbell & Fiske, 1959).

Second part. Research design and development

Therefore, it can be concluded that the designed and validated instrument provides positive statistical results, both in terms of reliability and validity, being suitable for its administration to detect and evaluate the psychological and personal characteristics present in pre-adolescent students.

Considering the aforementioned results, the use of the Questionnaire proposed in this Doctoral Thesis, composed of the Scale for the Evaluation of School Bullying and the Scale for the Detection of Psychological Factors, is adequate to achieve the proposed objectives, providing valid and reliable results. All this responds to the general objective 1 "*design and validate a questionnaire for the detection of bullying and psychological factors appropriate to the age of the study population*", and in particular to the specific objective "*present a final version of the questionnaire with adequate levels of reliability and validity, which includes the two previous scales*". For this purpose, the relationship between the different bullying roles and the psychological factors has been studied, which will be analyzed in more detail below.

Firstly, the descriptive results obtained for each type of bullying studied were analyzed. All this responds to the general objective 2 "*know the prevalence of the different types of bullying in the sample studied and in the types of bullying (verbal, relational and physical) in each of them*", and in particular to the specific objectives "*study the prevalence of victims, aggressors and bystanders in the sample studied*" and "*know the prevalence of each type of bullying (verbal, physical and relational) in each role*". Regarding the prevalence of bullying victims in the studied sample, it is observed that between 10% and 15% of the students are victims of bullying situations. These results are in line with those obtained in previous research, with prevalences ranging between 10% and 35% of the final sample (Hemphill et al., 2011; Jansen et al., 2012).

Concerning the prevalence of aggression in the studied sample, it can be observed that between 6% and 10% of the students exercised some type of bullying towards their peers. These results are consistent with those found in previous studies in Spain, which indicate that there is a prevalence of bullying of between 3% and 20% (García-Fernández et al., 2016; Navarro et al., 2015). Furthermore, coinciding with Conde and Ávila (2018), verbal bullying is the most prevalent type of bullying, while physical bullying is the least type of bullying carried out by students in Primary Education.

As for the prevalence of bystanders of bullying situations, it was observed that between 19% and 12% of the students in the sample were bystanders of high-level bullying situations, although in relation to medium-level bullying, these percentages rose to values between 60%

and 85%. These results are consistent with those obtained in previous research (Aboud y Miller, 2007; Bonanno y Hymel, 2006), in which between 60% and 80% of the students were bullying bystanders.

As for the general objective 3 "*study the relationship between the different bullying roles and the psychological factors present in the questionnaire*", and in particular the specific objective "*detect the relationship between victimization in school bullying, in all types of bullying (verbal, relational and physical) and psychological factors (anxiety, self-esteem, family problems, social competence and emotional regulation problems)*", to analyze the relationship between different variables, ANOVA analyses with post-hoc contrasts were carried out. The results show that the relationships between the different variables are significant so, as previous research has shown, students who are victims of bullying have higher levels of anxiety (Faris and Felmlee, 2014; Moses and Williford, 2017; Zwierzyńska et al., 2013), lower self-esteem (Ameli et al., 2017; Requejo, 2019) and more family problems (Bartolomé and Díaz, 2020).

Regarding social competence and emotional regulation problems, although there are significant relationships with victims of verbal bullying, it cannot be concluded that the relationships are completely clear since this relationship is not significant with the rest of bullying roles. However, previous research demonstrates a worse social competence in victims (Cillessen & Lansu, 2015; Sapouna & Wolke, 2013), and a higher level of emotional regulation problems (Haltigan & Vaillancourt, 2014). These differences in the obtained results may be due to different ways of conceptualizing the constructs in the measurement instruments. In addition, social desirability in student responses may be another influential variable.

Although there are previous researches that study the relationships between these variables, such as those mentioned above, it should be noted that most of them focus on studying the relationship with each psychological factor in isolation. No study has been found that presents results after analyzing all the psychological factors with student victims of bullying in a single investigation (Labrador et al., 2022). Moreover, this scarcity is even more evident in preadolescent samples, since most studies use samples of adolescent students (Della Cioppa et al., 2015; Van Cleemput et al., 2014) because the incidence of bullying at these ages is higher (Giménez et al., 2018; Sánchez et al., 2019). Even so, it is necessary to conduct studies at earlier ages to work in a preventive way (Tresgallo, 2020), involving the entire educational community in such programs (Avilés, 2021).

Second part. Research design and development

On the other hand, regarding the helping behavior of victims by their peers, the results show, significantly, that this helping behavior occurs when the victims are in situations of bullying. Although no previous research has been found in this line, several studies relate this helping behavior to peer acceptance (Caravita et al., 2009; Monks et al., 2002).

On the other hand, in relation to the general objective 3 "*study the relationship between the different bullying roles and the psychological factors present in the questionnaire*", and in particular with the specific objective "*know the relationship between aggression in school bullying in all its types and the psychological factors studied*", the relationship between being an aggressor in bullying situations and a group of significant psychological factors (anxiety, self-esteem, social competence, family problems, and emotional regulation problems) has been studied. Some of these relationships have not been studied previously, while others have been studied, although few studies have focused on the variables associated with aggression in school bullying.

About the relationships between the studied variables and considering the obtained results, it can be concluded that bullying aggressors present greater anxiety problems (Bouman et al., 2012; Kretschmer et al., 2017), lower levels of self-esteem (Cook et al., 2010; Goldbach et al., 2017), more family problems (Chan and Wong, 2015; Hernández and Gutiérrez, 2013), and thus lower family support (Alcántara et al., 2017), as well as more emotional regulation problems (Kelsey et al., 2017) than their peers.

Despite this, results show that the relationships between aggression and psychological factors differ depending on the type of bullying exercised by the aggressor. It is observed that anxiety (Haltigan and Vaillancourt, 2014) and family problems (Cook et al., 2010) are common problems in all types of aggressors, while the rest of the psychological factors differ depending on the type of bullying exercised. Verbal bullies tend to have lower self-esteem and more emotional regulation problems, while these factors do not show significant relationships with relational and physical bullies. As for the rest of the psychological factors, the relationships found were not significant.

It is noteworthy that, although there are previous studies that have found relationships between aggressive behavior and certain psychological factors, most of them are focused on age ranges higher than the sample of this Thesis. Moreover, this scarcity is increased in Spanish samples. Those studies that study these relationships only focus on studying the relationship with some of these variables in isolation, and no research has been found that examines the

relationship between all these variables in a single study. All this makes these results of great importance, due to their relevance in terms of establishing intervention measures and, above all, prevention measures in situations of school bullying.

Thirdly, and referring to the general objective 3 "*study the relationship between the different bullying roles and the psychological factors present in the questionnaire*", and particularly to the specific objective "*study the relationship between the observation of bullying and the psychological factors studied*", the relationship between the third role present in bullying (the bystander role) and the different psychological factors has been studied. This important and sometimes little-studied role is extremely important, since its presence in bullying situations affects the prevalence of bullying (Nocentini et al., 2013; Salmivalli et al., 2011), influencing the effect produced by these situations (Batanova et al., 2014; Staub et al., 2003), and may inhibit or exacerbate them (Salmivalli, 2010).

Although, traditionally, the most studied roles have been those of victims and aggressors, in recent years the importance of the bystander role has been highlighted, becoming a critical point in antibullying programs (Caballo et al., 2011; Garaigordobil and Martinez, 2018; Nishina and Juvonen, 2005) and giving rise to a considerable amount of research in recent years (Gini et al., 2015; Nickerson et al., 2014; Thornberg et al., 2015).

Regarding the relationship between being a bystander of bullying situations and the different psychological factors, it is observed that there is a relationship between being a bystander and higher levels of anxiety, so it can be concluded that observing how a peer suffers from bullying causes states of anxiety in the students who witness these situations. Likewise, these results are consistent with the obtained results in previous studies, finding relationships between witnessing bullying and high levels of anxiety (Lambe et al., 2017; Wu et al., 2016).

On the other hand, and regarding emotional regulation problems, it is observed that, as with anxiety, students who observe bullying situations present significantly greater emotional regulation problems than their peers. These results are consistent with those found in previous studies (Werth et al., 2015), concluding that bystanders of bullying situations present more emotional adjustment problems than their peers.

Regarding the rest of the studied psychological factors, the analyses do not show significant results, so it could not be concluded that there is a relationship between being a bystander in bullying situations and these psychological factors.

Second part. Research design and development

In terms of the helping behavior of the bystanders towards the victim of bullying, the results show significant relationships, whereby bystanders offer help to the victims. All this is also supported by the findings of several researchers in previous studies (Craig et al., 2000; Hawkins et al., 2001; Kärnä et al., 2011). However, there are also studies in which students, even knowing that these situations are not appropriate (Cuevas and Marmolejo, 2014; Salmivalli, 2010), allow and even encourage these aggressions due to group pressure (Cuevas and Marmolejo, 2016; Thornberg, 2010). Despite the obtained results, helping behaviors occur in situations of verbal and relational bullying, but not in situations of physical bullying. The fact that this help does not occur in situations of physical bullying may be due to the students' fear of retaliation by their peers or of being beaten by them, contributing to the lack of action in this type of situation, as well as to the explanations provided by Cuevas and Marmolejo (2016) and Thornberg (2010), in which group pressure is pointed out as the main cause.

Finally, regarding the different sociodemographic variables studied, in response to general objective 4 "*detect which sociodemographic variables have an impact on the different bullying roles*", and particularly to the specific objectives "*know the impact of the different sociodemographic variables (sex, course, course repetition, family home, academic performance, geographic area and nationality) on bullying victimization*", "*verify the relationship between the different sociodemographic variables and bullying aggression*", and "*define the relationships between sociodemographic variables and bullying observation*", it is observed that there are relationships between the different types of bullying and some of these variables, although it should be noted that these relationships differ depending on the type of bullying to which they refer, as well as the type of role exercised by the students.

Concerning the role of the victim, it is observed that the variables grade and grade repetition are related to this role in any of its types. This means that students who are victims of any type of bullying are enrolled in lower grades (5th grade of Primary Education) and have repeated a grade at least once. A review of previous studies in this regard shows that the obtained results in this Thesis agree with those obtained previously, finding higher levels of victimization as the academic year decreases (Oñate and Piñuel, 2007; Whitney and Smith, 2006), as well as higher levels of victimization in students with negative academic performance, including repeaters within this category (Holt et al., 2007; Juvonen and Witkow, 2005).

In terms of gender, it is observed that boys are more involved than girls in bullying situations, although these relationships are only significant in situations of physical bullying. Previous studies also found relationships between victimization and gender, with boys being more likely

to be victims than girls (Chen and Chen, 2019; Conde and Ávila, 2018), agreeing on these results with those obtained in our study. The rest of the studied variables (geographic area, nationality, and family home) were not significantly related to each other, so it cannot be concluded that they are variables that influence being a victim of bullying.

It is also important to highlight that, within the same bullying role, there are relationships between the different types of bullying, in other words, students who suffer or perpetrate one type of bullying are more likely to suffer/perpetrate other types of bullying. Although no previous research has been found in this regard, the definition of bullying itself includes this type of relationship, since according to Wang et al. (2009), there is an imbalance of power between the aggressor and the victim. This power imbalance is used by the aggressor to show the weakness of the latter, thus exerting different types of bullying on the victim.

Regarding the role of aggressor, as in the role of victim, it is observed that boys are more involved in bullying situations than girls, being these relationships significant. Previous studies have also found relationships between these variables (Conde and Ávila, 2018; Gendron et al., 2011). However, there are no significant relationships between aggression and school course. In this sense, previous studies differ in their results, since although there are studies that do find relationships (Turner et al., 2017), other studies have found that the school course is not an indicator of the occurrence of bullying situations (Chen and Chen, 2019).

As for academic performance, it was observed that being a bullying aggressor was significantly related to low academic performance, finding these results in line with those obtained in previous studies (Holt et al., 2007; Juvonen and Witkow, 2005). Regarding the other studied variables (geographic area, nationality, and family home), no significant relationships were found with the role of aggressor in bullying situations, so it cannot be concluded that these variables are related.

Finally, as for the role of bystander, the relationships are much lower than in the previous roles. By its very nature, the students involved in this role have different characteristics, since any student can be, at some point in their schooling, a bystander in bullying situations. However, the importance of this role in the maintenance of these situations (Nocentini et al., 2013; Salmivalli et al., 2011) makes it necessary to study the characteristics of the involved students.

As in the case of the roles of victim and aggressor, the relationship with the different demographic variables differs according to the type of bullying observed. Bystanders of verbal bullying situations tend to be repeaters, so it is concluded that academic performance is

Second part. Research design and development

associated with the observation of this type of situation. As previous research indicates (Evans et al., 2018), being a bystander of bullying situations and aiding the victim in bullying situations is related to higher academic performance. In addition, there are significant relationships between the role of bystanders and the geographic area in which the student resides. Although this variable has not been widely studied throughout history, studies such as those by Cui and To (2020) and DiPrieto and McGloin (2012) are interested in the influence that the school context has on situations of violence, concluding that such influences and relationships do indeed exist.

Concerning relational bullying, girls are the ones who usually observe this type of behavior, this relationship being significant (Jenkins and Nickerson, 2017). Taking into account that girls are more involved than boys in relational bullying situations (Varjas et al., 2009) and that girls tend to be more morally sensitive than boys (Thornberg and Jungert, 2013), it is logical that girls observe and report this type of situations (Jenkins and Nickerson, 2016). Finally, and regarding situations of physical bullying, there are relationships about the courses, with students in the 5th course of primary education being more likely to observe this type of situation. As previous studies show (Kljakovic and Hunt, 2016; Thornberg and Wänström, 2018), younger students tend to be more exposed to bullying situations than older students, and these results are consistent with those obtained in this thesis. In addition, there are relationships about academic performance, with higher-achieving students being more likely to observe this type of situation (Evans et al., 2018).

In general conclusion, it can be affirmed those students involved in bullying situations tend to be in lower courses, tend to have low school performance, and belong to the boys' gender. The rest of the studied variables do not provide significant results, so it cannot be concluded that such relationships exist.

2. Limitations

Despite the good results obtained in the development of this Thesis, it is not exempt from a series of limitations, which are indicated below.

Firstly, and regarding the assessment instrument designed, validated, and used for the massive data collection (Scale for the Evaluation of School Bullying and Scale for the Detection of Psychological Factors), it is necessary to point out that it collects the subjective experience of the students, which may differ from reality and, therefore, affect the obtained results. Furthermore, since this is a cross-sectional study, collecting data at a single point in time, it is

not possible to know the test-retest reliability of the questionnaire, which would provide interesting data that would make it more reliable. As indicated in the methodology section, the pilot test was carried out on a sample of 93 students, so that a larger sample would provide more reliable results with respect to the exploratory factor analysis.

The instruments collect the students' perceptions of what happens in a week at the school. It is assumed that events that take place in a single week are representative of what usually happens, although this may not be the case due to different circumstances. In addition, it is assumed that students will answer the questionnaire honestly. Considering that bullying situations are unpleasant situations and that due to social desirability students tend to lie in the most serious situations, the answers given are not completely reliable. Even so, an attempt has been made to minimize the occurrence of these situations by emphasizing the anonymity of the questionnaires, as well as the importance of answering honestly.

Regarding the massive data collection for the verification of the previous hypotheses, as well as for the achievement of the proposed objectives, it is necessary to indicate that this has been carried out only in students in 5th and 6th courses of Primary Education, so a sample extension in terms of age would provide interesting results. Likewise, the incorporation of Secondary Education students in the sample would offer new hypotheses and research objectives, allowing comparisons between students of different ages and schools (CEIP and IES). Likewise, it would be interesting to make an extension in terms of geographic area, since in this Thesis data are collected from students belonging to the province of Huelva, offering a generalization of data to a very specific population.

The incorporation of new assessment instruments would provide the research with a new perspective. It would be interesting to include qualitative measurements using interviews with both students and teachers, offering relevant data, especially for future intervention and bullying prevention projects.

3. Implications

After analyzing the different limitations of this thesis, it is necessary to indicate how this research could be improved to obtain more reliable and generalizable results. Based on these limitations, it would be necessary, in the first place, to carry out a longitudinal study, to verify the different periods between administrations of the instruments. This would provide greater reliability, allowing performing more advanced statistical analyses, as well as verifying whether the students' responses are constant over time.

Second part. Research design and development

On the other hand, and to solve the limitation due to social desirability, a truth scale should be included in the questionnaire (a series of items that aim to detect whether the students answer the questionnaire truthfully), to detect students who do not answer truthfully, giving greater reliability to the collected data. In addition, new qualitative evaluation instruments could be included, thus being able to collect the students' impressions and any circumstance worthy of mention on their part, thus enriching the research.

Regarding the sample age, as indicated in the limitations section, it would be necessary to extend the sample to be able to compare results. This sample extension would include students in Secondary Education, as well as it would be possible to investigate bullying situations in students in the first cycles of Primary Education, to know the development of bullying throughout age, thus being able to design intervention and prevention proposals.

Finally, it would be interesting to include not only the students' perspective but also that of other members of the educational community (teachers, Management Team, educational counselors, families, etc.). The students' vision can be misleading, since they may identify bullying situations where there are none or vice versa. Therefore, it is also necessary to know the vision of adults, as well as to train the entire educational community about these situations (how they occur, how to identify them, what is and what is not bullying...). These sessions could also be carried out in schools for families, in tutoring hours with students, and sessions with teachers, thus giving importance to the prevention of bullying.

4. Future research

Everything mentioned above shows the necessity to make visible the problem of bullying, to continue working in this line of research, and to train the different actors involved in the detection, prevention, monitoring, and intervention in these situations. This should involve the entire educational community, facilitating teamwork and the achievement of common goals. In all this process it is necessary to highlight the important role of educational guidance, the key to the planning, development, and evaluation of actions aimed at this objective (García-Perales et al., 2020). Therefore, future research, in addition to improving all the limitations found throughout this research, aims to involve this figure present in educational centers, collaborating for the prevention and intervention in bullying situations.

In addition, it is necessary, as previously mentioned, to extend the sample age of this research, incorporating older and younger students to the one chosen in this Thesis. This incorporation will allow knowing the tendency of bullying situations, being able to provide

different strategies to the educational community to work on prevention and intervention. The knowledge of the different factors involved and with the incidence in bullying situations also allows offering information to the educational centers about the different aspects to work on in the different sessions.

On the other hand, in future studies improvements could be made in the measurement instruments, incorporating truth scales and qualitative measures based on semi-structured interviews. The research will be carried out on students belonging to different geographical areas, and not only to the province of Huelva, thus being able to make improvements in the generalization of the obtained results. In addition, this research will be carried out longitudinally, performing two measurements separated by a period of two years.

Finally, the role and vision of teachers and families in these situations will be investigated, offering information and training to improve the detection and intervention of bullying, thus being able to compare the obtained results between the different profiles involved in these situations, as well as the adult staff that observes or has knowledge (or not) of them.

REFERENCIAS

- Aboud, F. y Miller, L. (2007). Promoting peer intervention in name-calling. *South African Journal of Psychology*, 37, 803-819. <https://doi.org/10.1177/008124630703700409>.
- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A. y Wilks, A. (2018). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>.
- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35-54. <https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60>.
- Alcántara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F. y Abreu, D. P. (2017). Peer violence in the school environment and its relationship with subjective well-being and perceived social support among children and adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1507-1532. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9786-1>.
- Alvárez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C. y González, P. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153.
- Ameli, V., Meinck, F., Munthali, A., Ushie, B. y Langhaug, L. (2017). Associations between adolescent experiences of violence in Malawi and gender-based attitudes internalizing and externalizing behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 67, 305-14. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.027>.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Amodio, D. M. (2014). The neuroscience of prejudice and stereotyping. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 670-682. <https://doi.org/10.1038/nrn3800>.
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A., Iachini, A. y Ball, A. (2012). The development of the perceived school experiences scale. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 186-194. <https://doi.org/10.1177/1049731511419866>.
- Andreou, E. y Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behavior in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, 27-41. <https://doi.org/10.1080/0144341032000146421>.
- Andresen, S., Hurrelmann, K. y Schneekloth, U. (2012). Care and freedom: Theoretical and empirical aspects of children's well-being. *Child Indicators Research*, 5(3), 37-48. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9154-6>.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía y B. Arias (Coord). *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de ecuaciones estructurales*. VI Simposio SAID 2008, Salamanca (España).
- Arias, W. L. (2005). *Psicólogos*. Faraday.

Referencias

- Arias, W. L. (2013). Agresión y violencia en la adolescencia: La importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 221(1), 23-34.
- Arias, W. L. (2014). ¿Qué es el bullying?: Los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 11-32.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Invesitgación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor Universitaria.
- Arroyave. P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Arseneault, L., Bowes, L. y Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'. *Psychological Medicine*, 40, 717–729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>.
- Augestad, L. B. y Elmer, S. (2017). Self-concept and self-esteem among children and young adults with visual impairment: A systematic review. *Cogent Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1319652>.
- Ávila, J. A. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8128>.
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. STEE-EILAS.
- Avilés, J. M y Mendoza, S. (2013). *El derecho penal frente a las formas de acoso a menores: Bullying, grooming y sexting*. Tirant Lo Blanch.
- Avilés, J. M. (2021). Los retos del acoso escolar. Respuestas a preguntas sobre bullying. *Revista Educação e Humanidades*, 2(1), 425-439. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/8534/6105>.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30(5), 343-355. <https://doi.org/10.1002/ab.20043>.
- Banyard, V., Weber, M. C., Grych, J. y Hamby, S. (2016). Where are the helpful bystanders? Ecological niche and victims' perceptions of bystander intervention. *Journal of Community Psychology*, 44, 214-231. <https://doi.org/10.1002/jcop.21760>.
- Bao, W. N., Haas, A., Chen, X. y Pi, Y. (2012). Repeated strains, social control, social learning, and delinquency: Testing an integrated model of general strain theory in China. *Youth & Society*, 46(3), 402-424. <https://doi.org/10.1177/0044118X11436189>.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic (2nd ed.)*. Guildford Press.
- Barri, F. (2006). *SOS Bullying: prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Praxis.
- Barrett, P. M., Sonderegger, R. y Xenos, S. (2003). Using FRIENDS to combat anxiety adjustment problems among young migrants to Australia: A National Trial. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8, 241-260. <https://doi.org/10.1177/1359104503008002008>.
- Bartolomé, R. y Díaz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>.

- Batanova, M., Espelage, D. L. y Rao, M. A. (2014). Early adolescents' willingness to intervene: What roles do attributions, affect, coping, and self-reported victimization play? *Journal of School Psychology, 52*, 279–293. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.02.001>.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>.
- Baumeister, R. F., Smart, L. y Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*(1), 5-33. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.103.1.5>.
- Beck, A. T., Brown, G. K., Steer, R. A., Kuyken, W. y Grisham, J. (2001) Psychometric properties of the Beck Self-Esteem Scales. *Behavior Research and Therapy, 39*, 115-124. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00028-0).
- Beinart, S., Anderson, B., Lee, S. y Utting, D. (2002). *Youth at risk? A national survey of risk factors, protective factors and problem behaviour among young people in England, Scotland and Wales*. Communities that Care.
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjorn, B. H. y Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences, 53*(3), 284-288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027>.
- Benjamin, C. L., Harrison, J. P., Settapani, C. A., Brodman, D. M. y Kendall, P.C. (2013). Anxiety and related outcomes in young adults 7 to 19 years after receiving treatment for child anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*, 865-876. <https://doi.org/10.1037/a0033048>.
- Bennett, K., Manassis, K., Duda, S., Bagnell, A., Bernstein, G. A., Garland, E. J., Miller, L. D., Newton, A., Thabane, L. y Wilansky, P. (2016). Treating child and adolescent anxiety effectively: Overview of systematic reviews. *Clinical Psychology Review, 50*, 80-94. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.09.006>.
- Berdondini, L. y Smith, P. K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy, 18*(1), 99-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.1996.tb00036.x>.
- Berger, C. y Caravita, C. S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence, 46*, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>.
- Bifulco, A., Schimmenti, A., Jacobs, C., Bunn, A. y Rusu, A.C. (2014). Risk factors and psychological outcomes of bullying victimization: A community-based study. *Child Indicators Research, 7*, 633–648. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9236-8>.
- Bittner, A., Egger, H. L., Erkanli, A., Costello, E. J., Foley, D. L. y Angold, A. (2007). What do childhood anxiety disorders predict? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(12), 1174-1183. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01812.x>.
- Bonanno, R. y Hymel, S. (2006a, May). Witnessing bullying: Assessing exposure and negative consequences. Poster presented at the *Promoting Relationships and Eliminating Violence (PREVNet) National Centre of Excellence-New Initiative (NCE-NI) first international conference*, Carleton University, Ottawa.

Referencias

- Bond, M. J., Strauss, N. E. y Wickham, R. E. (2018). Development and validation of the Kernis-Goldman authenticity inventory-short form (KGAI-SF). *Personality and Individual Differences, 134*, 1-6. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.033>.
- Bos, A. E. R., Muris, P., Mulkens, S. y Schaalma, H. P. (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology, 62*, 26-33. <https://doi.org/10.1007/bf03061048>.
- Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M. y Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology, 50*(6), 759-774. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.004>.
- Braithwaite, S. R., Steele, E., Spjut, K., Dowdle, K. K. y Harper, J. (2015). Parent-child connectedness mediates the association between marital conflict and children's internalizing/externalizing outcomes. *Journal of Child and Family Studies, 24*(12), 3690-3699. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0177-8>.
- Brooks, R. B. (1992). Self-esteem during the school years: Its normal development and hazardous decline. *Pediatric Clinics of North America, 39*, 537-550. [https://doi.org/10.1016/S0031-3955\(16\)38343-2](https://doi.org/10.1016/S0031-3955(16)38343-2).
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A. y Seibert, A. C. (2012). Mother-child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships, 19*, 569-585. <http://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x>.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología, 28*(1), 180-187. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140652>.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B. y Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cyber victims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior, 76*, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>.
- Bully-Victim-Bystander Cycle Tool Kit (2015). Recuperado de <http://www.schoolclimate.org/prevention/toolkit.php>.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. Springer-Verlag.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. Taylor and Francis Group.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. y Iruña, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual, 19*(3), 611-626.
- Camodeca, M., Caravita, S. C. S. y Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior, 41*, 310-321. <https://doi.org/10.1002/ab.21541>.
- Camodeca, M. y Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development, 28*, 3-21. <https://doi.org/10.1111/sode.12320>.

- Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum Terwogt, M. y Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11, 332-345. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00203>.
- Camodeca, M. y Nava, E. (2020). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/0886260520934438>.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campos, J. J., Frankel, C. B. y Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M. y Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192. <https://doi.org/10.1177/0829573513491212>.
- Caravaca, F., Falcon, M., Navarro, J., Luna, A., Rodrigues, O. y Luna, A. (2016). Prevalence and patterns of traditional bullying victimization and cyber-teasing among college population in Spain. *BMC Public Health*, 16, 176. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2857-8>.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. (2010). Early adolescent's participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30, 138-170. <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>.
- Cardona, J. (2006). El acoso escolar y la incidencia en la comunidad educativa. En *Actas de las Jornadas Universitarias celebradas en el centro asociado de la UNED de Talavera de la Reina*.
- Carmines, E. G. y McTver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables. En G. W. Bohrnstedt y E. F. Borgatta (Eds.), *Social measurement: Current issues* (pp. 65- 115). Sage.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 407-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12082>.
- Cava, M. J., Buelga, S. y Tomás, I. (2018). Peer Victimization and Dating Violence Victimization: The Mediating Role of Loneliness, Depressed Mood, and Life Satisfaction. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(5), 2677-2702. <https://doi.org/10.1177/0886260518760013>.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.

Referencias

- Cerezo, F. y Esteban, M. (1994). *El cuestionario BULL. Un procedimiento para la evaluación de la agresividad social entre los escolares*. Actas del IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Areñe, J. J. (2015). Adolescents and preadolescents' roles on bullying, and its relation with social climate and parenting Styles. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 139-155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>.
- Cervantes, A. R. (2015). *Procesos de interacción social en adolescentes bullying* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chan, H. C. O. y Wong, D. S. W. (2015). The overlap between school bullying perpetration and victimization: Assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3224–3234. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0125-7>.
- Chen, J. K. y Chen, L. M. (2019). A cross-national examination of school violence and nonattendance due to school violence in Taiwan, Hong Kong, and Mainland China: A rash model approach. *Journal of School Violence*, 19(2). <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1568882>.
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy*, 1087(1), 74-89. <https://doi.org/10.1196/annals.1385.022>.
- Choi, B. y Park, S. (2018). Who becomes a bullying perpetrator after the experience of bullying victimization? The moderating role of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 2414-2423. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0913-7>.
- Choi, S. y Cho, Y. (2013). Influence of Psychological and Social Factors on Bystanders' Roles in School Bullying among Korean-American Students in the United States. *School Psychology International*, 34(1), 67–81. <http://doi.org/10.1177/0143034311430406>.
- Chui, W. H., Weng, X. y Khiatani, P. V. (2020). Associations among bullying victimization, family dysfunction, negative affect, and bullying perpetration in Macanese adolescents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 24, 1-22. <https://doi.org/10.1177/0306624X20983741>.
- Cillessen, A. H. y Lansu, T. A. (2015). Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 456-470. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.958841>.
- Ciucci, E. y Baroncelli, A. (2014). The emotional core of bullying: Further evidences of the role of callous–unemotional traits and empathy. *Personality and individual differences*, 67, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.033>.
- Clauss, J. A. y Blackford, J. U. (2012). Behavioral inhibition and risk for developing social anxiety disorder: a metaanalytic study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1066-1075. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.002>.
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 203-207. <https://doi.org/10.1177/0165025414522170>.

- Cole, P. M., Martin, S. E. y Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>.
- Collell, J. y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- Conde, S. y Ávila, J. A. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 173-187. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i2.1021>.
- Connors-Burrow, N. A., Johnson, D. L., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L. y Gargus, R. A. (2009). Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools*, 46(7), 593-604. <https://doi.org/10.1002/pits.20400>.
- Connolly, J. A. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 258-269. <https://doi.org/10.1037/h0079809>.
- Contreras, J. M. y Kerns, K. A. (2000). Emotion regulation processes: Explaining links between parent-child attachment and peer relationships. En K. A. Kerns, J. M. Contreras y A. M. Neal-Barnett (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds* (pp.1–25). Praeger.
- Cook, C. R., Williams, K. R. y Guerra, N. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>.
- Copeland, W. E., Angold, A., Shanahan, L. y Costello, E. J. (2014). Longitudinal patterns of anxiety from childhood to adulthood: the Great Smoky Mountains Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53(1), 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.09.017>.
- Copeland, W. E., Shanahan, L., Costello, E. J. y Angold, A. (2009). Childhood and adolescent psychiatric disorders as predictors of young adult disorders. *Archives of General Psychiatry*, 66(7), 764-772. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2009.85>.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. y Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419-426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>.
- Cornell, D. G. y Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. En S. R. Jimerson, S.M. Swearer y D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 265–276). Routledge, Taylor & Francis.
- Cornell, D., Huang, F., Gregory, A. y Xitao, F. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149. <https://doi.org/10.1037/a0030416>.
- Cortés, M. R. (2007). Adaptación de la pareja, conflictos matrimoniales y problemas de conducta en los hijos. En J. Cantón, M. R. Cortés y M. D. Justicia (Eds.), *Conflictos entre los padres, divorcio y desarrollo en los hijos* (pp. 19-42). Pirámide.
- Costello, E. J., Egger, H. L. y Angold, A. (2004). Developmental epidemiology of anxiety disorders. En T. H. Ollendick y J. S. March (eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. Oxford University Press.

Referencias

- Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school years. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60. <https://doi.org/10.1177/082957359801300205>.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00145-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00145-1).
- Creswell, C., Waite, P. y Hudson, J. (2020). Practitioner review: Anxiety disorders in children and young people – assessment and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 628-643. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13186>.
- Crocker, J. y Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self worth: Unique effects on academic, social and financial problems in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 701-712. <https://doi.org/10.1177/0146167203252881>.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103-132. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.1.4806>.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento psicológico*, 1(14), 89-102. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS114-1.orda>.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. y Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36. <http://doi.org/10.1177/0143034300211002>.
- Creswell, C., Waite, P. y Cooper, P. J. (2014). Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, 99, 674-678. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-303768>.
- Creswell, C., Waite, P. y Hudson, J. (2020). Practitioner review: Anxiety disorders in children and young people – assessment and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 628-643. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13186>.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS114-1.orda>.
- Cui, K. y To, S. (2020). School climate, bystanders' responses, and bullying perpetration in the context of rural-to-urban migration in China. *Deviant Behavior*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1752601>.
- Cvencek, D., Greenwald, A. G. y Meltzoff, A. N. (2016). Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 62, 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.09.015>.
- Da Silva, M. A., Gonzalez, J. C., Person, G. L. y Martins, S. S. (2019). Bidirectional association between bullying perpetration and internalizing problems among youth. *Journal of Adolescent Health*, 66(3), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.09.022>.
- Davidson, R. J., Putnam, K. M. y Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation: A possible prelude to violence. *Science*, 289(5479) 591-594. <https://doi.org/10.1126/science.289.5479.591>.

- Davies, P. T. y Lindsay, L. (2004). Interparental conflict and adolescent adjustment: Why does gender moderate early adolescent vulnerability? *Journal of Family Psychology*, 18(1), 160-170. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.1.160>.
- Davis, K. y Koepke, L. (2016). Risk and Protective Factors Associated with Cyberbullying: Are Relationships or Rules More Protective? *Learning, Media and Technology*, 41(4), 521-545. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.994219>.
- Davis, S. y Davis, J. (2008). *Crecer sin miedo: Estrategias positivas para controlar el acoso escolar*. Norma.
- Defensor del Menor de Andalucía (2016). *Acoso escolar y ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las Víctimas*. Sevilla: Defensor del Menor de Andalucía.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.010>.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Della Cioppa, V., O'Neil, A. y Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: a review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>.
- Demaray, M. K. y Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N. y Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence*, 15(2), 158-188. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>.
- Demirbağ, B. C., Çiçek, Z., Yiğitbaş, Ç., Özkan, Ç. G. y Dinçer, A. (2017). The relationship between types of bullying experienced by primary school students and their anxiety, state-trait, self-esteem and certain socio-demographic characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 398-404. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.077>.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>.
- DeVellis, R. F. (2011). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage Publications.
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A. y Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Volumen 2: Programa de intervención y estudio experimental*. Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Referencias

- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Babarro, 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.
- Dipietro, S. M. y McGloin, J. M. (2012). Differential Susceptibility? Immigrant Youth and Peer Influence. *Criminology*, 50(3), 711-742. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2012.00273.x>.
- Dirks, M. A., Treat, T. A. y Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.002>.
- Donders, W. y Verschueren, K. (2004). Zelfwaardering en acceptatie door leeftijdsgenoten. Een longitudinaal onderzoek bij basisschoolkinderen. *Kind en Adolescent*, 25, 74-90. <https://doi.org/10.1007/BF03060906>.
- Dong, H. Q. (2015). Peer victimization and children's problem behaviors: The moderating effect of self-esteem. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 23(2), 281-284. <http://dx.doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.02.020>.
- Donovan, C. L. y Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20, 509-531. [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00040-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00040-9).
- Duncan, R. D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and their victims. En D. L. Espelage y S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N. (2002). Emotion-related regulation and its relation to quality of social functioning. *Child Psychology in Retrospect and Prospect: In celebration of the 75th anniversary of the institute of child development*, 133-171. Lawrence Erlbaum Associates, Inc Publishers.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C. Y Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 22(4), 544-567. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.003>.
- Eisenberg, N. y Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. En H. Reese y R. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 30, pp. 189-229). Academic Press.
- Eisenberg, N. y Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M. y Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.3>.

- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C. y Del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of bullying. *Behavioral Psychology*, 20, 169-181.
- Engler, B. (2013). *Personality theories*. Wadsworth Cengage Learning.
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M. y Sroufe, L. A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71(4), 1049-1060. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00208>.
- Erath, S. A., Bierman, K. L. y Conduct Problems Prevention Research Group. (2006). Aggressive marital conflict, maternal harsh punishment, and child aggressive-disruptive behavior: Evidence for direct and mediated relations. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 217-226. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.2.217>.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling y Development*, 78(3), 326-333. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>.
- Espelage, D. L. y Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2), 123-142. http://dx.doi.org/10.1300/J135v02n02_08.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H. y Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among US middle school students. *Child y Youth Care Forum*, 47(1), 45-60. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9416-z>.
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S. y Little, T. D. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 337-349. <https://doi.org/10.1111/jora.12060>.
- Espelage, D. L., Rose, C. A. y Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>.
- Esteve, J. M., Merino, D. y Cantos, B. (2001). *La escolarización de los niños inmigrantes en el Campo de Gibraltar*. Universidad de Málaga.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>.
- Evans, C. B. R., Smokowski, P. R., Rose, R. A., Mercado, M. C. y Marshall, K. J. (2018). Cumulative bullying experiences, adolescent behavioral and mental health, and academic achievement: An integrative model of perpetration, victimization, and bystander

Referencias

- behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2415-2428. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1078-4>.
- Faris, R. y Felmlee, D. (2014). Casualties of social combat school networks of peer victimization and their consequences. *American Sociological Review*, 79, 228–257. <https://doi.org/10.1177/0003122414524573>.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J. y Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37(3), 234-247. <https://doi.org/10.1002/ab.20389>.
- Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116. <https://doi.org/10.1177/0272431600020001005>.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y Del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. TEA.
- Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Narcea.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. y Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1076-1086. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.4.1076>.
- Fisher, H. L., Schreier, A., Zammit, S., Maughan, B., Munafò, M. R., Lewis, G. y Wolke, D. (2013). Pathways between childhood victimization and psychosis-like symptoms in the ALSPAC birth cohort. *Schizophrenia Bulletin*, 39, 1045-1055. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbs088>.
- Ford, T. (2008). Practitioner review: how can epidemiology help us plan and deliver effective child and adolescent mental health services? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(9), 900-914. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01927.x>.
- Foshee, V. A., McNaughton Reyes, H. L., Chen, M. S., Ennett, S. T., Basile, K. C., DeGue, S., Vivolo-Kantor, A. M., Moracco, K. E. y Bowling, J. M. (2016). Shared risk factors for the perpetration of physical dating violence, bullying, and sexual harassment among adolescents exposed to domestic violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 672-686. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0404-z>.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328. <https://doi.org/10.1348/000709905X25517>.
- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2016). *Acoso escolar: I Estudio sobre el 'Bullying' según los afectados y líneas de actuación*. Madrid: España. Recuperado de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Bullying-Seg%C3%BAAn-los-Afectados-Abril-2016.pdf>.
- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2017). *II Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados*. Madrid: España. Recuperado de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>.

- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26, 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>.
- Garaigordobil, M. y Martínez, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: the Cyberprogram 2.0 program and the Cooperative Cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, 745. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>.
- García-Orza, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.
- García, J. y Orellana, M. C. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: El papel del género y el curriculum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 41-55. <https://dx.doi.org/10.30552/ejep.v1i2.10>.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chávez, H., García, N., Macazana, D., Orellana, D. y Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 83-99. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i2.3714>.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: Prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14, 49-61. <https://doi.org/10.11144/1121>.
- García-Perales, R., Palomares-Ruiz, A. y Cebrián-Martínez, A. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el acoso escolar al término de la Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 78-96. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27987>.
- Gendron, B. P., Williams, K. R. y Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>.
- Georgiou, S. N., Ioannou, M. y Stavrinides, P. (2016). Parenting styles and bullying at school: The mediating role of locus of control. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1225237>.
- Georgiou, S. N., Stavrinides, P. y Fousiani, K. (2013). Authoritarian parenting, power distance, and bullying propensity. *International Journal of School and Educational Psychology* 1(3), 199-206. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.806234>.
- Gil, J. A., Pastor, J. F., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J. A., Maniega, M. A., González, L. R., Boget, T. y Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18(2), 293-303.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P., Cerezo, F., y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 26(56), 29-38. <https://doi.org/doi.org/10.3916/C56-201803>.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>.

Referencias

- Gini, G., Pozzoli, T. y Bussey, K. (2015). The Role of Individual and Collective Moral Disengagement in Peer Aggression and Bystanding: A Multilevel Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 441–452. <http://doi.org/10.1007/s10802-014-9920-7>.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E. y Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Goldbach, J. T., Sterzing, P. R. y Stuart M. J. (2017). Challenging conventions of bullying thresholds: Exploring differences between low and high levels of bully-only, victim-only, and bully-victim roles. *Journal of youth and adolescence*, 47(3), 586-600. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4>.
- Goldberg, H. y Goldberg, T. (2000). *Counseling Today's Family*. Brooks/Cole Publishing Co.
- Gómez, O., Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Cultura & Educación*, 26(1), 132-158. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017a). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 31(1).
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017b). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01959>.
- Gonçalves, F. G., Heldt, E., Peixoto, B. N., Rodrigues, G. A., Filipetto, M. y Guimarães, L. S. P. (2016). Construct validity and reliability of Olweus Bully/Victim Questionnaire – Brazilian version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(27). <https://doi.org/10.1186.s41155-016-0019-7>.
- Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:J OBA.0000007455.08539.94>.
- Grills-Taquechel, A. E. y Ollendick, T. H. (2012). *Phobic and anxiety disorders in youth*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. Guilford Press.
- Gross, J. J. (2008). *Emotion regulation. Handbook of emotions*. The Guilford Press.

- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
- Gross, J. J. y Thompson, R. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. Guilford Press
- Grusec, J. (2011). Socialization processes in family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 243-269. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650>.
- Haltigan, J. D. y Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, 50(11), 2426-2436. <https://doi.org/10.1037/a0038030>.
- Hammig, B. y Jozkowski, K. (2013). Academic achievement, violent victimization, and bullying among U.S. high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 1424-1436. <https://doi.org/10.1177/0886260512468247>.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Paidós.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R. F. Baumeister (editor), *Self-Esteem. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. Springer.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. y Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527. <http://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. y Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>.
- Hazen, E., Schlozman, S. y Beresin, E. (2008). Adolescent psychological development: A review. *Pediatrics in Review*, 29(5), 161-167. <https://doi.org/10.1542/pir.29-5-161>.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbning: Gruppvald blant barn og vokane*. Natur och Kultur.
- Hellfeldt, K., Gill, P. E. y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of school violence*, 17(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>.
- Hemphill, S. A. y Heerde, J. A. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescent Health*, 55(4), 580-587. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.014>.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 107-116. <https://doi.org/10.1002/cbm.802>.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in

Referencias

- Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>.
- Hernández, M. (2008). La violencia en las escuelas: Un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4612011>.
- Hernández, M. y Gutiérrez, M. (2013). Risk factors associated with school bullying in local authority schools in four municipalities of Valle del Cauca, Colombia. Year 2009. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(3), 238-247. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(13\)70016-7](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(13)70016-7).
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 9-36.
- Hessler, D. H. y Katz, L. F. (2007). Children's emotion regulation: Self-report and physiological response to peer provocation. *Developmental Psychology*, 43(1), 27-38. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.27>.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall. <https://doi.org/10.1201/9781420011111>.
- Hofmann, S. G., Heering, S., Sawyer, A. T. y Asnaani, A. (2009). How to handle anxiety: The effects of reappraisal, acceptance, and suppression strategies on anxious arousal. *Behavior Research and Therapy*, 47(5), 389-394. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.010>.
- Hokoda, A., Lu, H. H. A. y Angeles, M. (2006). School bullying in Taiwanese adolescents. *Journal of Emotional Abuse*, 6(4), 69-90. https://doi.org/10.1300/J135v06n04_04.
- Holt, M. K., Finkelhor, D. y Kaukman-Kantor, G. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse and Neglect*, 31, 503-515. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.006>.
- Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63. <https://doi.org/10.1080/15388220802067813>.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. y Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810. <https://doi.org/10.1348/000709906X171046>.
- Hunter, T. (2006). *Hearing impairment*. Recuperado de http://www.kidshealth.org/kid/health_problems/slight/hearing-impairment.html.
- Iraurgi, I., Martínez-Pampliega, A., Iriarte, L. y Sanz, M. (2011). Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos. *Anales de Psicología*, 27(2), 562-573.
- Jackson, D. C., Mueller, C. J., Dolsky, I., Dalton, K. M., Nitschke, J. B., Urry, H. L., Rosenkranz, M. A., Ryff, C. D., Singer, B. H. y Davidson, R. J. (2003). Now you feel it, now you don't: Frontal brain electrical asymmetry and individual differences in emotion regulation. *Psychological Science*, 14, 612-617. <https://doi.org/10.1046/j.0956-7976.2003.psci.1473.x>.

- Jacobson, C. M., Marrocco, F., Kleinman, M. y Gould, M. S. (2011). Restrictive emotionality, depressive symptoms, and suicidal thoughts and behaviors among high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(6), 656-665. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9573-y>.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W. y Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, 494. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>.
- Janson, G. R. y Hazler, R. J. (2004). Trauma reactions of bystanders and victims to repetitive abuse experiences. *Violence and Victims*, 19(2), 239-255.
- Jenkins, L. N. y Nickerson, A. B. (2016). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>.
- Jenkins, L. N. y Nickerson, A. B. (2017) Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>.
- Jiménez, A. (2007) *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/62>.
- John, O. y Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. En J. J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation*. Guilford Press.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>.
- Jose, P. E., Kljakovic, M., Scheib, E. y Notter, O. (2012). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 301-309. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00764.x>.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. y Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-895. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Justicia, M. D. y Cantón, J. (2011). Conflictos entre padres y conducta agresiva y delictiva en los hijos. *Psicothema*, 23(1), 20-25.
- Juvonen, J. y Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 37-48. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_4.
- Kaczynski, K. J., Lindahl, K. M., Malik, N. M. y Laurenceau, J. P. (2006). Marital conflict, maternal and paternal parenting, and child adjustment: A test of mediation and moderation. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 199-208. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.2.199>.

Referencias

- Kafali, H. Y., Ocakoglu, B. K., İşik, A., Baydur, U. G. A., Demir, G. M., Erener, M. S. y Üneri, O. S. (2021). Theory of mind failure and emotion dysregulation as contributors to peer bullying among adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Children's Health Care, 50*(4), 413-431. <https://doi.org/10.1080/02739615.2021.192650>.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*(6), 61-74. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>.
- Kann, L. (2016). Youth risk behavior surveillance—United States, 2015. *MMWR. Surveillance Summaries, 65*(6), 1-174. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6506a1>.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2011). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 261–282. <http://doi.org/10.1353/mpq.0.0052>.
- Kawabata, Y., Alink, L. R., Tseng, W. L., Van Ijzendoorn, M. H. y Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review, 31*(4), 240-278. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.08.001>.
- Kazak, A. E., Hoagwood, K., Weisz, J. R., Hood, K., Kratochwill, T. R., Vargas, L. A. y Banez, G. A. (2010). A meta-systems approach to evidence-based practice for children and adolescents. *The American Psychologist, 65*(2), 85-97. <https://doi.org/10.1037/a0017784>.
- Kearney, C. A. (2001). *What is school refusal behavior?* American Psychological Association.
- Kelleher, I., Keeley, H., Corcoran, P., Ramsay, H., Wasserman, C., Carli, V., Sarchiapone, M., Hoven, C., Wasserman, D. y Cannon, M. (2013). Childhood trauma and psychosis in a prospective cohort study: Cause, effect, and directionality. *The American Journal of Psychiatry, 170*(7), 734-741. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.12091169>.
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J. y Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine, 73*, 100-105. <https://doi.org/10.1016/j.ympmed.2015.01.020>.
- Kelsey, C., Zeman, J. y Dallaire, D. (2017). Emotional correlates of bullies, victims, and bully-victims in African American children. *Journal of Black Psychology, 43*(7), 688–713. <https://doi.org/10.1177/0095798416680719>.
- Kendall, P. C. (1985). Toward a cognitive-behavioral model of child psychopathology and a critique of related interventions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*, 357-372.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R. y Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions' of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry, 62*(6), 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>.
- Kessler, R., Ruscio, A., Shear, K. y Wittchen, H. (2010). Epidemiology of anxiety disorders. *Current Topics Behavioral Neurosciences, 2*, 21-35.

- Kerig, P. K. (1998). Moderators and mediators of the effects of interparental conflict on children's adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(3), 199-212. <https://doi.org/10.1023/A:1022672201957>.
- Khatri, P., Kupersmidt, J. B. y Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(5), 345-358. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(2000\)26:5%3C345::AID-AB1%3E3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-2337(2000)26:5%3C345::AID-AB1%3E3.0.CO;2-L).
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J. y Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45(4), 450-462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>.
- Kim, J. y Cicchetti, D. (2009). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology: Pathways linking maltreatment, emotion regulation, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>.
- Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kljakovic, M. y Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>.
- Knopf, D., Park, M. J. y Mulye, T. P. (2008). *The mental health of adolescents: A national profile*. National Adolescent Health Information Center.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>.
- Koetting, J. (1984). *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Association for Educational Communications and Technology.
- Koh, J. B. y Wong, J. S. (2015). Survival of the fittest and the sexiest: Evolutionary origins of adolescent bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(17), 2668-2690. <https://doi.org/10.1177/0886260515593546>.
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>.
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy: exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 38(4), 535-552. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>.
- König, A., Gollwitzer, M. y Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 210-224. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.210>.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>.

Referencias

- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>.
- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S13-S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>.
- Kretschmer, T., Veenstra, R., Deković, M. y Oldehinkel, A. J. (2017). Bullying development across adolescence, its antecedents, outcomes, and gender-specific patterns. *Development and Psychopathology, 29*(3), 941-955. <https://doi.org/10.1017/S0954579416000596>.
- Labrador, T. y Toscano, M.O. (18-20 de diciembre de 2019a). *¿Qué factores afectan al riesgo de acoso? Evaluación del acoso escolar utilizando la herramienta "Sociescuela"*. XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación, Granada, España.
- Labrador, T. y Toscano, M.O. (18-20 de diciembre de 2019b). *¿Qué características psicológicas presentan los observadores de conductas de acoso escolar? Estudio de la relación entre características psicológicas y observación de diferentes tipos de acoso*. XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación, Granada, España.
- Labrador, T. y Toscano, M.O. (2020). *Características de las víctimas y agresores de acoso escolar en Educación Primaria*. XIV Congreso Internacional de Educación e Innovación, Coimbra, Portugal.
- Labrador, T., Toscano, M. O., Conde, S. y Boza, A. (2022). Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de Educación Primaria víctimas de acoso escolar. *Revista de Orientación y Psicopedagogía* (pendiente de publicar).
- Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M. y Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse and Neglect, 65*, 112–123. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012>.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F. y Gagné, M. H. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior, 28*(2), 664-672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.013>.
- Lawrence, P. J., Murayama, K. y Creswell, C. (2019). Systematic review and meta-analysis: Anxiety and depressive disorders in offspring of parents with anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 58*(1), 46-60. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.898>.
- Leary, M. R. y Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in experimental social psychology, 32*, 1-62. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9).
- Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V. y Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure-student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology, 49*, 91-106. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.003>.
- López, V. Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: Validación y prevalencia en estudiantes chilenos.

- Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124. <https://doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1036>.
- Leigh, E. y Clark, D. M. (2018). Understanding social anxiety disorder in adolescents and improving treatment outcomes: applying the cognitive model of Clark and Wells (1995). *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 388-414. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0258-5>.
- Lereya, S. T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H. L. y Wolke, D. (2013). Being bullied during childhood and the prospective pathways to self-harm in late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(6), 608-618. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.03.012>.
- Li, Y., Putallaz, M. y Su, Y. (2011) Interparental conflict styles and parenting behaviors: Associations with overt and relational aggression among Chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(4), 402-428. <http://doi.org/10.1353/mpq.2011.0017>.
- Liang, Z., Zhang, G., Deng, H., Song, Y., Zheng, W. y Sun, L. (2013). Links between marital relationship and child-parent relationship: Mediating effects of parents' emotional expressiveness. *Acta Psychologica Sinica*, 45(12), 1355-1367. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2013.01355>.
- Lieberman, L., Larsson, K., Altuzarra, M. P., Öst, L. G. y Ollendick, T. H. (2015). Self-reported life satisfaction and response style differences among children in Chile and Sweden. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 66-75. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9814-2>.
- Lo, R. (2002). A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: An Australian case study. *Journal of Advanced Nursing*, 39, 119-126. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.02251.x>.
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T. y Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>.
- López, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- López, N., Iriarte, C. y González, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista Española De Pedagogía*, 62(227), 143-158.
- López, V. y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: Validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124. <https://doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1036>.
- Loza, M. J. y Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista Peruana de Investigación educativa*, 1(2), 59-86. <https://doi.org/10.34236/rpie.v2i2.10>.
- Mac, A. y Jounh, D. (2004). *Self-Esteem*. Recuperado de <http://www.maces.ucsf.edu/Research/psychological>.
- MacEvoy, J. P. y Leff, S. S. (2012). Children's sympathy for peers who are the targets of peer aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 137-148. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9636-5>.

Referencias

- MacNamara, A., Rabinak, C. A., Kennedy, A. E., Fitzgerald, D. A., Liberzon, I., Stein, M. B. y Phan, K. L. (2016). Emotion regulatory brain function and SSRI treatment in PTSD: Neural correlates and predictors of change. *Neuropsychopharmacology*, 41(2), 611-618. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.190>.
- Mann, M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P. Y De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education research*, 19(4), 357-372. <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>.
- Marín-Tejeda, M., Robles-García, R., González-Forteza, C. y Andrade-Palos, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35(6), 521-526
- Markos, A. y Kokkinos, C. M. (2017). Development of a short form of the Greek Big Five Questionnaire for Children (GBFQ-C-SF): Validation among preadolescents. *Personality and Individual Differences*, 1(12), 12-17, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.045>.
- Martín-Criado, J. M. y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del Programa de Ayuda entre Iguales de Córdoba sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>.
- Mazzone, A., Camodeca, M. y Salmivalli, C. (2018). Stability and Change of Outsider Behavior in School Bullying: The Role of Shame and Guilt in a Longitudinal Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 164-177. <https://doi.org/10.1177/0272431616659560>.
- McDougall, P. y Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70, 300–310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>.
- Medina, J. A. y Reberte, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, 35, 54-60. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64359>.
- Mehrabi, S. H. (2004). *Compare rates of mental disorders in adolescent girls due to child-rearing practices. Parents in Jiroft High School* [Tesis Doctoral, Universidad de Tabatabai].
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo Sum*, 24(2), 109-120. <https://doi.org/2332434343>.
- Mendoza, B., Morales, T. y Arriaga, Y. (2015). Variables proximales relacionados con violencia escolar y bullying en alumnado de bachillerato. *Special Issue of Psychology, Society and Education Journal*, 7(2), 185-200.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K. y Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from the national comorbidity survey replication—adolescent supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>.
- Merrill, R. M. y Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC Public Health*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2833-3>.

- Merz, E. M., Consedine, N. S., Schulze, H. J. y Schuengel, C. (2009). Well-being of adult children and ageing parents: Associations with intergenerational support and relationship quality. *Ageing & Society*, 29, 783-802. <https://doi.org/10.1017/s0144686x09008514>.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minci, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psicologica*, 11, 1263-1275. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-4.eeaa>.
- Metallidou, P., Baxevas, M. y Kiosseoglou, G. (2018). Bystanders in bullying: Do ToM and social competence skills play a role? *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(2), 174-186. <https://doi.org/10.5539/jedp.v8n2p174>.
- Midgett, A. y Dumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health*, 11, 454-463. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6>.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Schwan, K., Wiener, J., Craig, W., Beran, T., Pepler, D. y Daciuk, J. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63, 120-127. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.013>.
- Mitsopoulou, E. y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>.
- Monks, C., Ruiz, R. O. y Val, E. T. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476. <https://doi.org/10.1002/ab.10032>.
- Moore, S. A., Zoellner, L. A. y Mollenholt, N. (2008). Are expressive suppression and cognitive reappraisal associated with stress-related symptoms? *Behaviour Research and Therapy*, 46(9), 993-1000. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.05.001>.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>.
- Mora-Merchán, J. (1997) *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario de Olweus*. Unpublished Work.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>.
- Morris, J. S., Öhman, A. y Dolan, R. J. (1998). Conscious and unconscious emotional learning in the human amygdala. *Nature*, 393(6684), 467-470.
- Moses, M. y Williford, A. (2017). Individual indicators of self-reported victimization among elementary school-age students: A latent class analysis. *Children and Youth Services Review*, 83, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.006>.
- Mueller, V., Jouriles, E. N., McDonald, R. y Rosenfield, D. (2015). Children's appraisals and involvement in interparental conflict: Do they contribute independently to child adjustment? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(6), 1041-1054. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9953-y>.

Referencias

- Muijis, D. (2017). Can schools reduce bullying? The relationship between school characteristics and the prevalence of bullying behaviors. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 255-272. <https://doi.org/10.1111/bjep.12148>.
- Mullin, B. C. y Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 523–541). Guilford Press.
- Mulvey, K. L., Gönültaş, S., Goff, E., Irdam, G., Carlson, R., DiStefano, C. y Irvin, M. J. (2018). School and family factors predicting adolescent cognition regarding bystander intervention in response to bullying and victim retaliation. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 581-596. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0941-3>.
- Muris, P. y Field, A. P. (2008). Distorted cognition and pathological anxiety in children and adolescents. *Cognition and Emotion*, 22(3), 37-41. <https://doi.org/10.1080/02699930701843450>.
- Muris, P., Meesters, C. y Fijen, P. (2003). The self-perception profile for children: Further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1791-1802. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00004-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00004-7).
- Muris, P., Meesters, C., van de Blom, W. y Mayer, B. (2005). Biological, psychological, and cultural correlates of body change strategies and eating problems in adolescent boys and girls. *Eating behaviours*, 6(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2004.03.002>.
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M. y Crick, N. R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 19(1), 187-203. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070101>.
- Murray-Harvey, R. y Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295. <https://doi.org/10.1177/0143034310366206>.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problem and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-old. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01226.x>.
- Navarro, R. Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7, 235-248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>.
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211-214. <https://doi.org/10.1159/000215071>.
- Neumann, A., Van Lier, P. A., Frijns, T., Meeus, W. y Koot, H. M. (2011). Emotional dynamics in the development of early adolescent psychopathology: A one-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 657-669. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9509-3>.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A. y Feeley, T. H. (2014). Measurement of the Bystander Intervention Model for Bullying and Sexual Harassment. *Journal of Adolescence*, 37(4), 391–400. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.003>.

- Nishina, A. y Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435–450. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>.
- Nocentini, A., Menesini, E. y Salmivalli, C. (2013). Level and Change of Bullying Behavior during High School: A Multilevel Growth Curve Analysis. *Journal of Adolescence*, 36(3), 495–505. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.004>.
- Novins, D. K., Green, A. E., Legha, R. K. y Aarons, G. A. (2013). Dissemination and implementation of evidence-based practices for child and adolescent mental health: a systematic review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(10), 1009-1025. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.07.012>.
- Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J. y Gabrieli, J. D. E. (2002). Rethinking feelings: An fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(8), 1215-1229. <https://doi.org/10.1162/089892902760807212>.
- Offrey, L. D. y Rinaldi, C. M. (2017). Parent-child communication and adolescents' problem-solving strategies in hypothetical bullying situations. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(3), 251-267. <https://doi.org/10.1080/02673843.2014.884006>.
- Ollendick, T. H. y Seligman, L. D. (2005). Anxiety disorders. En C. Gillberg, R. Harrington y H. C. Steinhausen, *A clinician's handbook of child and adolescent psychiatry* (pp. 144-187). Cambridge University Press.
- Olsen, J. M., Breckler, S. J. y Wiggins, E. C. (2008). *Social psychology alive*. Thomson Nelson.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. y Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339-359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). Guilford.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>.
- Oñate, A., Piñuel, I. y Zabala, I. (2005). *Informe Cisneros VII. <<Violencia y acoso escolar>> en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. Informe preliminar. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Referencias

- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Acoso y Violencia Escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de <http://www.acosoescolar.com/estudios-cisneros-acoso-escolar/>.
- Ortega, R. (1998). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. (pp. 19-30). Narcea S. A. Ediciones.
- Ortega, R. (2015). *Convivencia y ciber-convivencia, un modelo educativo para la prevención del acoso y ciberacoso escolar*. Antonio Machado.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Minerva.
- Ovejero, A., Smith, P. K. y Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Biblioteca Nueva.
- Pabian, S. y Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 328-339. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3>.
- Padilla-Walker, L. M., Fraser, A. M., Black, B. B. y Bean, R. A. (2015). Associations between friendship, sympathy, and prosocial behavior toward friends. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 28-35. <https://doi.org/10.1111/jora.12108>.
- Papadopoulos, K., Metsiou, K. y Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1086-1096. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.021>.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 295-317.
- Park, L. E. y Crocker, J. (2013). Pursuing self-esteem: Implications for self-regulation and relationships. En V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-Esteem*. Psychology Press.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives*. Routledge.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R. y Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484.
- Piñuel, I. y Cortijo, O. (2016). *Cómo prevenir el acoso escolar. La implantación de protocolos antibullying en los centros escolares: una visión práctica y aplicada*. CEU Ediciones.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Test AVE: Acoso y Violencia Escolar*. TEA.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. CEAC.
- Pisani, A. R., Wyman, P. A., Petrova, M., Schmeelk-Cone, K., Goldston, D. B., Xia, Y. y Gould, M. S. (2013). Emotion regulation difficulties, youth-adult relationships, and suicide attempts among high school students in underserved communities. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 807-820. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9884-2>.

- Polanin, J., Espelage, D. y Pigott, T. (2012). A meta-analysis of schoolbased bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 31, 47-65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>.
- Pozzoli, T., Gini, G. y Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of School Psychology*, 59, 67-81. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.005>.
- Pozzoli, T., Gini, G. y Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61, 87-95. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.011>.
- Prino, L. E., Longobardi, C., Fabris, M. A., Parada, R. H. y Settanni, M. (2019). Effects of bullying victimization on internalizing and externalizing symptoms: The mediating role of alexithymia. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2586-2593. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01484-8>.
- Quinn, S. T. y Stewart, M. C. (2018). Examining the Long-Term Consequences of Bullying on Adult Substance Use. *American Journal of Criminal Justice*, 43(1), 85-101. <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9407-5>.
- Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i1.3788>.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C. y Ruiz, G. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (bullying). *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 139-162. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i1.3742>.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. y Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Van de Schoot, R., Aleva, L. y Van der Meulen, M. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group: A three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1217-1229. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9759-3>.
- Requejo, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas. *Educación y Humanismo*, 21(37), 139-157. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3474>.
- Richardson, D. y Fen Hiu, C. (2016). Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children. *Ending the torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*, 101-114.
- Rieffe, C. y Camodeca, M. (2016). Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(3), 340-353. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12133>.
- Rigby, K. y Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627. <https://doi.org/10.1080/00224545.1991.9924646>.

Referencias

- Rivers, I. y Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health, 53*, 32-36. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.1>.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N. y Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly, 24*, 211-223. <https://doi.org/10.1037/a0018164>.
- Robertson, T., Daffern, M. y Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior, 17*(1), 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006>.
- Roland, E. e Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446-462.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar, 48*, 1-12. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>.
- Romera, E. M., Rabanillo, J. L. F., Ortiz, O. G., Ruiz, R. O. y Bolaños, J. A. C. (2017). Construct, Measurement and Assessment of Social Competence in Early Adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 17*(3), 337-348.
- Rose, T., Joe, S., Shields, J. y Caldwell, C. H. (2014). Social integration and the mental health of black adolescents. *Child Development, 85*(3), 1003-1018. <http://doi.org/10.1111/cdev.12257>.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1999). *Society and the adolescent self-image*. Diane Publishing Company.
- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI, 18*(1), 345-368. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12384>.
- Saigal, S., Lambert, M., Russ, C. y Hoult, L. (2002). Self-esteem of adolescents who were born prematurely. *Pediatrics, 109*, 429-433. <https://doi.org/10.1542/peds.109.3.429>.
- Salas-Picón, W. M. (2015). Revisión sobre la definición de bullying. *Revista Poiésis, 30*, 44-50. <https://doi.org/10.21501/16920945.1858>.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior, 6*(4), 375-393. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(00\)00012-4](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(00)00012-4).
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>.
- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44. <https://doi.org/10.1002/ab.90004>.
- Salmivalli, C., Voeten, M. y Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676. <http://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>.

- Saloner, B., Carson, N. y Cook, B. L. (2014). Episodes of mental health treatment among a nationally representative sample of children and adolescents. *Medical Care Research and Review*, 71(3), 261-279. <https://doi.org/10.1177/1077558713518347>.
- Sánchez, I. M., Vallejo, E. I. G. y Roig, M. R. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 17, 71-91. <https://doi.org/10.5944/comunitania.17.4>.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Anales De Psicología*, 28(1), 71-82.
- Sánchez-Aneas, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Formación Alcalá.
- Sánchez-Crespo, G. (2011). Trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia. Aspectos clínicos, evaluación e intervención. En M. T. González-Martínez (ed.), *Psicología clínica de la infancia y adolescencia. Aspectos clínicos, evaluación e intervención* (pp.173-200). Pirámide.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R. y Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Child Development*, 85(5), 2062-2073. <https://doi.org/10.1111/cdev.12246>.
- Sapouna, M. y Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 997-1006. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009>.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Cyberbullying en la infancia*. Madrid: España. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf.
- Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Overbeek, G., de Kemp, R. A. T. y Haselager, G. J. T. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 217-228. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9074-3>.
- Scholte, R., Overbeek, G., Brinkten, G., Rommes, E., Kemp, R., Goossens, L. y Engels, R. (2009). The significance of reciprocal and unilateral friendships for peer victimization in adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 89-100. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9287-6>.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10(1), 87-99.
- Sentse, M., Kretschmer, T. y Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development*, 24, 659-677. <https://doi.org/10.1111/sode.12115>.
- Seo, H., Young-Eun, J., Moon-Doo, K. y Won-Myong, B. (2017). Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13, 2429-2435. <https://doi.org/10.2147/NDT.S140535>.

Referencias

- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Settipani, C. y Kendall, P. (2013). Social functioning in youth with anxiety disorders: Association with anxiety severity and outcomes from cognitive-behavioral therapy. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0307-0>.
- Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R. y Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological Assessment*, 25, 1045–1057. <https://doi.org/10.1037/a0032955>.
- Shields, A. y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(3), 349-363. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7.
- Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S. C. S. y Gini, G. (2014). Friendship Selection and Influence in Bullying and Defending: Effects of Moral Disengagement. *Developmental Psychology* 50(8), 2093-2104. <http://doi.org/10.1037/a0037145>.
- Silk, J. S., Steinberg, L. y Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74, 1869-1880. <http://doi.org/10.1017/S1352465811000063>.
- Simkin, H., Azzollini, S. y Voloschin, C. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *Psocial*, 1(1), 59-96.
- Sloan, D. y van Dierendonck, D. (2016). Item selection and validation of a brief, 20-item version of the Differentiation of Self Inventory – Revised. *Personality and Individual Differences*, 97, 146-150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.037>.
- Small, S. y Covalt, B. (2006). The role of the family in promoting adolescent health and development: Critical questions and new understandings. En F. A. Villarruel, T. Luster, F. A. Villarruel y T. Luster (Eds.), *The crisis in youth mental health: Critical issues and effective programs, Vol. 2: Disorders in adolescence* (pp. 1– 25). Praeger.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. y Liefhoghe, P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119- 1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>.
- Sokolowski, K. M., Batky, B. D., Anderson, J. L., Glenn, A. L. y Salekin, R. T. (2020). The Personality Assessment Inventory-Antisocial Features (Psychopathy) Scale: Model fit and convergent and discriminant validity. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42, 203-221. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09784-w>.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>.

- Sowislo, J. F. y Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028931>.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A y Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-510. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>.
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. M., John, O. P. y Gross, J. J. (2009). The social costs of emotional suppression: a prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 883-897. <https://doi.org/10.1037/a0014755>.
- Starcevic, V. (2006). Review: Worldwide lifetime prevalence of anxiety disorders is 16.6%, with considerable heterogeneity between studies. *Evidence-based mental health*, 9, 115. <http://dx.doi.org/10.1136/ebmh.9.4.115>.
- Staub, E., Fellner, D. Jr, Berry, J. y Morange, K. (2003). Passive and active bystandership across grades in response to students bullying other students. En E. Staub (Ed.), *The psychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others* (pp. 240–243). Cambridge University Press.
- Stavrinides, P., Nikiforou, M. y Georgiou, S. (2015). Do mothers know? Longitudinal associations between parental knowledge, bullying, and victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 32(2), 180-196. <https://doi.org/10.1177/0265407514525889>.
- Stevens, V., de Bourdeaudhuij, I. y van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.
- Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 128(5), 825-848. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.825>.
- Swearer, S.M. (2000). *Bullying and Victimization Description, Assessment and Guidelines for Intervention*. Lincoln.
- Symister, P. y Friend, R. (2003). The influence of social support and problematic support on optimism and depression in chronic illness: A prospective study evaluating self-esteem as a mediator. *Health Psychology*, 22, 123-129. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.22.2.123>.
- Takizawa, R., Maughan, B. y Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777–784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>.
- Tattum, D. P. (1989). Violence and aggression in school. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (7-19). Trentham Books.
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D. y Freire, T. (2015). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605-621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>.

Referencias

- Teng, Z., Liu, Y. y Guo, C. (2015). A meta-analysis of the relationship between self-esteem and aggression among Chinese students. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.005>.
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Pirámide.
- Thomas, H. J., Connor, J. P. y Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents – a review. *Educational Psychology Review, 27*(1), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>.
- Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M. y Connor, J. P. (2019). Development and validation of the Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents: A multidimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology, 89*, 75-94. <https://doi.org/10.1111/bjep.12223>.
- Thomas, P. A., Liu, H. y Umberson, D. (2017). Family relationships and well-being. *Innovation in Aging, 1*(3), 1-11. <https://doi.org/10.1093/geroni/igx025>.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. En N. A. Fox y J. J. Campos (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development: Vol. 59. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* (2–3, Número de Serie 240, pp. 25–52). University of Chicago Press.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review, 3*(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>.
- Thornberg, R. (2010). A study of children's conceptions of school rules by investigating their judgments of transgressions in the absence of rules. *Educational Psychology, 30*, 583-603. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.492348>.
- Thornberg, R. y Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*, 476-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003f>.
- Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G. y Jungert, T. (2015). Unique and Interactive Effects of Moral Emotions and Moral Disengagement on Bullying and Defending among School Children. *The Elementary School Journal, 116*(2), 322–337. <http://doi.org/10.1086/683985>.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. y Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine, 13*, 247-252. <http://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>.
- Thornberg, R. y Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism towards victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education, 21*, 1133-1151. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>.
- Tippett, N. y Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health, 104*(6), 48-59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>.
- Toseeb, U., McChesney, G., Dantchev, S. y Wolke, D. (2020). Precursors of sibling bullying in middle childhood: Evidence from a UK-based longitudinal cohort study. *Child Abuse and Neglect, 108*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104633>.

- Tresgallo, E. (2020). *Acoso escolar. Los graves peligros de las redes sociales. Pautas de intervención*. Pirámide.
- Troy, M. y Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Trujano, P., Dorantes, J. y Tovilla, V. (2009). Violencia en internet: Nuevas víctimas, nuevos retos. *Liberabit*, 15(1), 7-19.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: a meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>.
- Turner, H. A., Mitchell, K. J., Jones, L. y Shattuck, A. (2017). Assessing the Impact of Harassment by Peers: Incident Characteristics and Outcomes in a National Sample of Youth. *Journal of School Violence*, 16(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1066257>.
- Turner, R. J. y Brown, R. L. (2010). *Social support and mental health*. Cambridge University Press.
- Ulu, I. P. y Fişiloğlu, H. (2002). The relationship between Turkish children's perceptions of marital conflict and their internalizing and externalizing problems. *International Journal of Psychology*, 37(6), 369-378. <https://doi.org/10.1080/00207590244000188>.
- Umberson, D., Crosnoe, R. y Reczek, C. (2010). Social relationships and health behavior across the life course. *Annual Review of Sociology*, 36(36), 139-157. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-120011>.
- Umberson, D. y Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior*, 51, S54-S66. <https://doi.org/10.1177/0022146510383501>.
- Vaillancourt, T., Hymel, S. y McDougall, P. (2003). Bullying is power: implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10.
- Van Cleemput, K., Desmet, A., Vandebosch, H., Bastiaensens, S., Poels, K. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). *A systematic review and meta-analysis of the efficacy of cyberbullying prevention programs*. Comunicación presentada en Etmaal van de Communicatiewetenschap', Wageningen, Holanda.
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637-657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E. y Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487-505. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>.
- Varjas, K., Christopher, C. H. y Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/15388220802074165>.

Referencias

- Velting, O. N. y Albano, A. M. (2001). Current trends in the understanding and treatment of social phobia in youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 127-140.
- Vessey, J., Strout, T. D., DiFazio, R. L. y Walker, A. (2014). Measuring the youth bullying experience: A systematic review of the psychometric properties of available instruments. *Journal of School Health*, 84, 819-843. <https://doi.org/10.1111/josh.12210>.
- Vitaro, F. y Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. A developmental perspective. En Tremblay, R. E., Hartup, W. W. y Archer, J. (Eds.). *Developmental origins of aggression*. The Guilford Press.
- Volk, A., Camilleri, J. A., Dane, A. V. y Marini, Z. A. (2012). Is adolescent bullying and evolutionary adaptation? *Aggressive Behaviour*, 38(3), 222-238. <https://doi.org/10.1002/ab.21418>.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P. y Duong, J. (2011). The link between parents' perceptions of the school and their responses to school bullying: Variation by child characteristics and the forms of victimization. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 324-335. <https://doi.org/10.1037/a0022748>.
- Walden, L. M. y Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 5-18. <https://doi.org/10.1177/0829573509357046>.
- Walter, H. J., Bukstein, O. G., Abright, A. R., Keable, H., Ramtekkar, U., Ripperger-Suhler, J. y Rockhill, C. (2020) Clinical practice guideline for the assessment and treatment of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(10), 1107-1124. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.005>.
- Wang, J., Ianotti, R. J. y Nansel, T. R. (2009). School bullying among US adolescents: Physical, verbal and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368-375. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>.
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., Hong, L., Gao, X. y He, Y. (2012). Adolescent bullying involvement and psychosocial aspects of family and school life: A cross-sectional study from Guangdong province in China. *Plos One*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038619>.
- Washington, T., Cryer, Q., Coakley, T., Labben, J., Gleeson, J. y Shears, J. (2014). Examining maternal and paternal involvement as promotive factors of competence in African American children in informal kinship care. *Children and Youth Services Review*, 44, 9-15. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.05.019>.
- Washington, T., Gleeson, J. P. y Rulison, K. L. (2013). Competence and African American children in informal kinship care: The role of family. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1305-1312. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.05.011>.
- Washington, T., Rose, T., Coard, S. I., Patton, D. U., Young, S., Giles, S. y Nolen, M. (2016). Family-level factors, depression, and anxiety among African American children: A systematic review. *Child Youth Care Forum*, 46(1), 137-156. <http://doi.org/10.1007/s10566-016-9372-z>.

- Washington, T., Rose, T., Colombo, G., Hong, J. S. y Coard, S. I. (2015). Family-level factors and African American children's behavioral health outcomes: A systematic review. *Child & Youth Care Forum*, 44(6), 819-834. <http://doi.org/10.1007/s10566-015-9308-z>.
- Waters, S. F. y Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 174-181. <https://doi.org/10.1177/0165025413515410>.
- Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S. y Walrave, M. (2014). The strong, the weak, and the unbalanced: The link between tie strength and cyberaggression on a social network site. *Social Science Computer Review*, 33(3), 315-342. <https://doi.org/10.1177/0894439314546729>.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M. y Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53(4), 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.00>.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (2006). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 1, 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>.
- Wigelsworth, M., Oldfield, J. y Humphrey, N. (2013). Validation of the Wider Outcomes Survey for Teachers (WOST): A measure for assessing the behaviour, relationships and exposure to bullying of children and young people with special educational needs and disabilities (SEND). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12030>.
- Winsper, C., Hall, J., Strauss, V. Y. y Wolke, D. (2017). Aetiological pathways to borderline personality disorder symptoms in early adolescence: Childhood dysregulated behaviour, maladaptive parentings and bully victimisation. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0060-x>.
- Wolke, D., Copeland, W., Angold, A. y Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime and social outcomes. *Psychological Science*, 24, 1958-1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>.
- Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100, 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>.
- Wu, W. C., Luu, S. y Luh, D. L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: A population-based study. *BMC Public Health*, 16, 1066. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3721-6>.
- Wu, L., Zhang, D., Cheng, G. y Hu, T. (2018). Bullying and social anxiety in Chinese children: Moderating roles of trait resilience and psychological suzhi. *Child Abuse and Neglect*, 76, 204-215. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.021>.
- Wu, L. L., Zhang, D. J., Su, Z. Q. y Hu, T. Q. (2015). Peer victimization among children and adolescents a meta-analytic review of links to emotional maladjustment. *Clinical Pediatrics*, 54(10), 941-955. <http://dx.doi.org/10.1177/0009922814567873>.
- Yaman, A., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H. y Bakermans-Kranenburg, M. J. (2010) Perceived family stress, parenting efficacy, and child externalizing behaviors in second-generation immigrant mothers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(4), 505-512. <http://doi.org/10.1007/s00127009-0097-2>.

Referencias

- Yang, S. A. y Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations. *Medicine*, 96(32). <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000007757>.
- Yeh, K. H. (2011). Mediating effects of negative emotions in parent-child conflict on adolescent problem behavior. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 236-245. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01350.x>.
- Zeigler-Hill, V. (2011). The connections between self-esteem and psychopathology. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, 157-164. <https://doi.org/10.1007/s10879-010-9167-8>.
- Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. En V. Zeigler- Hill (Ed.), *Self-esteem* (pp. 1–20). Psychology Press.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. y Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>.
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y. y Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology*, 52, 511-526. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.001>.
- Zhang, W. X., Chen, L., Ji, L. Q., Zhang, L. L., Chen, G. H. y Wang, S. Q. (2009). Physical and relational victimization, and children's emotional adjustment in middle childhood. *Acta Psychologica Sinica*, 41(5), 433-443. <http://dx.chinadoi.cn/10.3724/SP.J.1041.2009.00433>.
- Zhu, Y., Chan, K. L. y Chen, J. (2015). Bullying victimization among Chinese middle school students: The role of family violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(12), 1-20. <https://doi.org/10.1177/0886260515621082>.
- Zwierzynska, K., Wolke, D. Y Lereya, T. S. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: A prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 309–323. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9678-8>.
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>.

ANEXOS

Anexo 1. Documento resumen de la investigación para centros educativos.....	176
Anexo 2. Carta firmada por director de tesis para centros educativos.....	177
Anexo 3. Cuestionario sobre el “maltrato entre compañeros de escuela” (Jiménez, 2007).....	178
Anexo 4. Escala de agresión y victimización (López y Orpinas, 2012).....	180
Anexo 5. Versión inicial del “Cuestionario para la evaluación del acoso escolar y factores psicológicos influyentes en el mismo”	181
Anexo 6. Versión final del “Cuestionario para la evaluación del acoso escolar y factores psicológicos influyentes en el mismo”	187
Anexo 7. Matriz para la valoración del cuestionario por parte del juicio de expertos.....	194

Anexo 1. Documento resumen de la investigación para centros educativos

La investigación que nos encontramos realizando desde el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva, llevada a cabo por Teresa Labrador Rodríguez para la realización de su Tesis Doctoral, tutorizada por Ángel Boza Carreño y María de la O Toscano Cruz, consiste en un estudio sobre el acoso escolar y las características asociadas al mismo (ansiedad, autoestima, problemas familiares, competencia social y problemas de regulación emocional) en alumnos de 5º y 6º de Primaria en la provincia de Huelva.

Esta investigación se está llevando a cabo tras la selección de una serie de centros de la provincia, seleccionando centros ubicados en cada una de las diferentes zonas que conforman la provincia.

Los objetivos en la investigación perseguidos son los siguientes:

- Conocer la prevalencia de acoso escolar en la provincia de Huelva
- Saber qué variables sociodemográficas (sexo, rendimiento académico, presencia de NEAE, nacionalidad) están relacionadas con el acoso escolar
- Estudiar si existe relación entre los diferentes roles presentes en el acoso escolar (agresor, víctima y observador) y las diferentes factores psicológicos de los alumnos (ansiedad, autoestima, problemas familiares, competencia social y problemas de regulación emocional)

Para ello se administrará a los alumnos un cuadernillo de evaluación compuesto fundamentalmente por dos pruebas:

1. Por un lado, una escala de acoso escolar en la que se identificará a los agresores, víctimas y observadores
2. Una escala para medir diferentes factores psicológicos, basada en el test de evaluación SENA (TEA Ediciones)

Agradecemos enormemente su colaboración con nuestra investigación al permitirnos administrar el cuestionario a los alumnos de su centro.

Anexo 2. Carta firmada por director de tesis para centros educativos

**Universidad
de Huelva**

Departamento de Educación

Sr/Sra. Director/a
CEIP _____

HUELVA

Le agradecería que facilitase a D^a TERESA LABRADOR RODRÍGUEZ, alumna del Doctorado en Educación de la Universidad de Huelva, el acceso a los alumnos de 5º y 6º cursos de Educación Primaria con objeto de realizar unos cuestionarios para su Tesis Doctoral en la que investiga sobre las relaciones entre acoso escolar y autoestima/personalidad. Dicha Tesis Doctoral se está desarrollando bajo mi dirección y responsabilidad. Teresa es Graduada en Psicología y Máster en Profesorado de Educación Secundaria, especialidad en Orientación Educativa.

Si requiere alguna información adicional, no dude en ponerse en contacto conmigo personalmente. Para ello le dejo mis tfs y mi correo electrónico.

Huelva, 17 de Octubre de 2018



Fdo: Dr. Ángel Boza Carreño,
Director del Máster Oficial en Orientación Educativa
Departamento de Educación
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Huelva
Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n
21003 HUELVA
Tf: 959 218494; 626973769
Correo: aboza@uhu.es

Anexo 3. Cuestionario sobre el “maltrato entre compañeros de escuela” (Jiménez, 2007)**CUESTIONARIO SOBRE EL “MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS DE ESCUELA”**

A través de este cuestionario queremos conocer mejor cómo es la convivencia escolar en tu centro, para ello debes contestar todas las preguntas con la mayor sinceridad posible. El cuestionario se contesta escribiendo con tus palabras una “X” en la respuesta que más se aproxime a tu forma de pensar o actuar en este momento.

Centro					Fecha	___/___/2015		
Clase	Edad		Sexo		Chica	Chico		
¿Has repetido algún curso en Primaria?	Sí	No	¿Has repetido algún curso en Secundaria?		Sí	No		

<i>De las conductas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase las has hecho tú.</i>			
	Nunca	A veces	Muchas Veces
A1. Insulto a uno o varios compañeros			
A2. Rompo cosas personales de otros			
A3. Pongo motes insultantes			
A4. Les pego cuando no hacen lo que yo digo			
A5. Ignoro a otros compañeros (paso de ellos o les hago el vacío)			
A6. Me río de alguno/a de ellos			
A7. Amenazo			
A8. Les pego			
A9. Acoso sexualmente			
A10. Robo cosas personales			
A11. Hablo mal de otros			
A12. Amenazo con armas (palos, navajas, etc.)			
A13. Escondo cosas			
A14. Extiendo rumores falsos de otros			
A15. Amenazo solo para meterles miedo			
<i>De las conductas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase te las han hecho a ti.</i>			
	Nunca	A veces	Muchas Veces
B1. Me insultan uno o varios compañeros			
B2. Me rompen cosas personales			
B3. Me ponen motes insultantes			
B4. Me pegan por no hacer lo que me dicen otros			
B5. Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)			
B6. Se ríen de mi			
B7. Me amenazan			
B8. Me pegan			
B9. Me acosan sexualmente			
B10. Me roban cosas personales			
B11. Hablan mal de mi			
B12. Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)			
B13. Me esconden las cosas			
B14. Extienden rumores falsos de mi			
B15. Me amenazan solo para meterme miedo			
B16. Algún/os compañeros me ayudan cuando me pasa algo			
<i>De las conductas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase has visto que le ocurran a tus compañeros.</i>			
	Nunca	A veces	Muchas Veces
C1. Insultar a un compañero/a en especial			
C2. Romper cosas personales de un compañero/a			
C3. Poner motes a un compañero/a			
C4. Pegar a un alumno/a por no hacer lo que le dicen otros			
C5. Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío)			
C6. Reírse de un chico/a en especial			
C7. Amenazar a un compañero/a			
C8. Pegarle a un compañero/a			
C9. Acosarlo sexualmente			

C10. Robarle cosas personales de un chico/a			
C11. Hablar mal de él o ella			
C12. Amenazarle con armas (palos, navajas, etc.)			
C13. Esconderle cosas			
C14. Extender rumores falsos de un compañero/a			
C15. Amenazarle solo para meterle miedo			
C16. Ayudar a un compañero cuando es acosado			

Anexo 4. Escala de agresión y victimización (López y Orpinas, 2012)*Escalas de Agresión y Victimización adaptadas al español*

Escala de agresión								
Contesta las siguientes preguntas pensando en lo que realmente te pasó a ti en los últimos 7 días. Para cada pregunta, marca cuántas veces hiciste eso en los últimos 7 días.								
En los últimos 7 días...		0 veces	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	5 veces	6 veces o más
1.	Yo hice bromas o molesté a otros(as) estudiantes para que se enojaran.	0	1	2	3	4	5	6+
2.	Yo me enojé fácilmente con otra persona.	0	1	2	3	4	5	6+
3.	Yo respondí con golpes cuando alguien me golpeó primero.	0	1	2	3	4	5	6+
4.	Yo dije cosas sobre otra persona para hacer reír a los(las) estudiantes.	0	1	2	3	4	5	6+
5.	Yo animé a otros(as) estudiantes a pelear.	0	1	2	3	4	5	6+
6.	Yo empujé a otros(as) estudiantes.	0	1	2	3	4	5	6+
7.	Yo estuve enojado(a) la mayor parte del día.	0	1	2	3	4	5	6+
8.	Yo peleé a golpes (pelea a puños, tirar el pelo, morder) porque estaba enojado(a).	0	1	2	3	4	5	6+
9.	Yo le di una cachetada o patada a alguien.	0	1	2	3	4	5	6+
10.	Yo insulté a otros(as) estudiantes (les dije malas palabras).	0	1	2	3	4	5	6+
11.	Yo amenacé a alguien con herirlo(a) o pegarle.	0	1	2	3	4	5	6+
Escala de Victimización								
Contesta las siguientes preguntas pensando en lo que realmente hiciste en los últimos 7 días. Para cada pregunta, marca cuántas veces otro estudiante te hizo algo en los últimos 7 días.								
En los últimos 7 días...		0 veces	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	5 veces	6 veces o más
1.	Un estudiante me hizo bromas o me molestó para que yo me enojara.	0	1	2	3	4	5	6+
2.	Un estudiante me dio una paliza (golpiza).	0	1	2	3	4	5	6+
3.	Un estudiante dijo cosas sobre mí para hacer reír a otros estudiantes (se burló de mí).	0	1	2	3	4	5	6+
4.	Otros estudiantes me animaron a pelear.	0	1	2	3	4	5	6+
5.	Un estudiante me empujó.	0	1	2	3	4	5	6+
6.	Un estudiante me invitó a pelear.	0	1	2	3	4	5	6+
7.	Un estudiante me dio una cachetada o patada.	0	1	2	3	4	5	6+
8.	Un estudiante me insultó a mí o a mi familia.	0	1	2	3	4	5	6+
9.	Un estudiante me amenazó con herirme o golpearme.	0	1	2	3	4	5	6+
10.	Un estudiante trató de herir mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6+

Nota1. Factor Agresión: ítems 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 y 11 de la Escala de Agresión.

Nota2. Enfado: ítems 2 y 7 de la Escala de Agresión.

Nota3. Victimización Física: ítems 2, 5, 7, y 9 de la Escala de Victimización.

Nota4. Victimización Verbal: ítems 1, 3, 8 y 10 de la Escala de Victimización.

Nota5. Animar a pelear: ítems 4 y 6 de la Escala de Victimización.

Anexo 5. Versión inicial del “Cuestionario para la evaluación del acoso escolar y factores psicológicos influyentes en el mismo”

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y FACTORES PSICOLÓGICOS INFLUYENTES EN EL MISMO

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía

Teresa Labrador Rodríguez

- Queremos conocer cómo son las relaciones entre tus compañeros de clase y las características de cada uno de ellos.
- A continuación verás una serie de cuestiones que debes responder de forma sincera.
- **No** indiques tu nombre, el cuestionario es anónimo.
- Sigue las instrucciones que te iremos dando.
- **Lee las preguntas despacio.** Si tienes alguna duda o no entiendes algo, levanta la mano y pregúntalo.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Adaptado de:

- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales.* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M.A. y Del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes.* Madrid: TEA Ediciones



Universidad
de Huelva

En primer lugar, nos gustaría que nos contestaras a una serie de preguntas sobre ti.

¿Eres chico o chica? _____

¿Cómo se llama tu colegio? _____

¿En qué curso estás? _____

¿Cuántos años tienes? _____

¿Has repetido alguna vez? **SI** **NO**

¿Cuál es tu nacionalidad? _____

¿Con quién vives? _____

¿Qué notas has sacado en la última evaluación en cada una de las siguientes asignaturas?:

Lengua Matemáticas Sociales

Naturales Inglés Francés

Educación Física Educación artística (plástica)

Cultura y Práctica Digital (6º Primaria)

No sigas, espera nuevas instrucciones



A continuación, nos gustaría que contestaras a las siguientes preguntas sobre las relaciones que se dan entre los compañeros en tu clase. Debes poner el número de veces que te han ocurrido, has hecho o has visto hacer las siguientes situaciones en la última semana. No dejes ninguna pregunta en blanco. Responde con sinceridad: el cuestionario es anónimo. Si tienes alguna duda, levanta la mano y pregúntala.

	ME HA PASADO A MÍ	LO HE HECHO YO	HE VISTO HACERLO
1. Me pegan (pegar) Mis compañeros pegan sin razón/pego a mis compañeros sin razón			
2. Me pegan por no hacer lo que me dicen (pegar por no hacer lo que dicen) Mis compañeros me pegan porque no hago lo que me dicen/pego a mis compañeros porque no hacen lo que les digo			
3. Me rompen mis cosas (romper cosas de los demás) Mis compañeros cogen mis cosas y las rompen queriendo/rompo las cosas de mis compañeros queriendo			
4. Me roban mis cosas (robar) Me quitan las cosas (por ejemplo un lápiz) y no me las devuelven/ le quito las cosas a alguien y no se las devuelvo			
5. Hablan mal de mí (hablar mal de alguien) Hablan mal de mí a mis espaldas/hablo mal de los demás a sus espaldas			
6. Me insultan uno o varios compañeros (insultar) Mis compañeros se meten conmigo sin razón/me meto con los demás			
7. Me ponen motes insultantes (poner motes insultantes) Me ponen motes sabiendo que me molestan/pongo motes sabiendo que molestan			
8. Me amenazan con pegarme o hacerme daño (amenazar con pegar o hacer daño)			
9. Me amenazan con armas (palo, navaja, ...) (amenazar con armas)			
10. Me amenazan para meterme miedo (amenazar para meter miedo) Me amenazan para meterme miedo y que haga lo que me dice/amenazo para meter miedo y que hagan lo que digo			
11. Me hacen bromas molestas (hacer bromas molestas) Me hacen bromas sabiendo que no me sientan bien/hago bromas sabiendo que a mi compañero no le sienta bien			
12. Me ignoran (pasan de mí) (ignorar a alguien)			
13. Se ríen de mí (reírse de alguien)			
14. Me esconden mis cosas (esconder las cosas de los demás)			
15. Dicen rumores falsos sobre mí (decir rumores falsos de alguien)			
16. Algún compañero me ayuda cuando me pasa algo (ayudar a alguien cuando le pasa algo) (ver cómo un compañero ayuda a otro cuando le pasa algo)			



A continuación, vas a ver una serie de frases sobre pensamientos y sentimientos que puedes tener o sobre cosas que haces o te han pasado. Lee bien las frases y contesta de la siguiente manera:

- Marca el número 1 si lo que dice la frase te pasa NUNCA O CASI NUNCA.
- Marca el número 2 si lo que dice la frase te pasa POCAS VECES.
- Marca el número 3 si lo que dice la frase te pasa ALGUNAS VECES.
- Marca el número 4 si lo que dice la frase te pasa MUCHAS VECES.
- Marca el número 5 si lo que dice la frase te pasa SIEMPRE O CASI SIEMPRE.

Es importante que respondas de forma sincera, ya que el cuestionario es anónimo, y que no dejes ninguna pregunta sin responder.

Si tienes alguna duda, levanta la mano y pregúntala.

No sigas, espera nuevas instrucciones



**Universidad
de Huelva**

1 NUNCA O CASI NUNCA	2 POCAS VECES	3 ALGUNAS VECES	4 MUCHAS VECES	5 SIEMPRE O CASI SIEMPRE
-----------------------------------	-------------------------	---------------------------	--------------------------	---------------------------------------

1. Me gusta cómo soy	1	2	3	4	5
2. Mis padres me quieren	1	2	3	4	5
3. Le caigo bien a la gente	1	2	3	4	5
4. Estoy nervioso					
5. Tengo muchas cualidades buenas	1	2	3	4	5
6. Mi estado de ánimo cambia sin saber por qué	1	2	3	4	5
7. Mis amigos vienen a mí cuando tienen algún problema	1	2	3	4	5
8. Me da miedo equivocarme	1	2	3	4	5
9. Mis compañeros cuentan conmigo para hacer actividades o trabajos en grupo	1	2	3	4	5
10. Hay cosas que no me puedo quitar de la cabeza	1	2	3	4	5
11. Tengo problemas en casa	1	2	3	4	5
12. Me cuesta controlar mis emociones	1	2	3	4	5
13. Mis padres me gritan	1	2	3	4	5
14. Me preocupo demasiado	1	2	3	4	5
15. Estoy orgulloso de mí mismo	1	2	3	4	5
16. Me llevo bien con mis compañeros	1	2	3	4	5
17. Cuando me preocupo, la preocupación me dura mucho tiempo	1	2	3	4	5
18. Mis compañeros me llaman para vernos y hacer cosas juntos	1	2	3	4	5
19. Me gustaría cambiar de familia	1	2	3	4	5



20. Mis padres me pegan	1	2	3	4	5
21. Cambio de humor de forma muy rápida	1	2	3	4	5
22. Le doy muchas vueltas a las cosas en mi cabeza	1	2	3	4	5
23. Me resulta fácil ponerme de acuerdo con mis amigos para hacer cosas juntos	1	2	3	4	5
24. Pienso que valgo menos que los demás	1	2	3	4	5
25. Tengo dificultades para entender mis sentimientos	1	2	3	4	5
26. Creo que soy tonto	1	2	3	4	5
27. Me preocupo o me agobio	1	2	3	4	5
28. Me resulta fácil hacer nuevos amigos	1	2	3	4	5
29. En mi casa hay peleas	1	2	3	4	5
30. Me dan ataques de nervios o de ansiedad	1	2	3	4	5
31. Tengo emociones muy fuertes y no se controlarlas	1	2	3	4	5
32. Creo que soy guapo	1	2	3	4	5
33. Mi familia me apoya en las cosas que hago	1	2	3	4	5
34. Mi estado de ánimo cambia mucho a lo largo del día	1	2	3	4	5
35. Me agobian mis problemas	1	2	3	4	5
36. Cuando tengo algún problema, tengo a alguien que me escucha	1	2	3	4	5
37. Soy importante para mi familia	1	2	3	4	5
38. Me siento bien conmigo mismo	1	2	3	4	5
39. Hay cosas que me molestan y no se por qué	1	2	3	4	5
40. Tengo amigos de verdad	1	2	3	4	5

FIN DEL CUESTIONARIO

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



**Universidad
de Huelva**

Anexo 6. Versión final del “Cuestionario para la evaluación del acoso escolar y factores psicológicos influyentes en el mismo”

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y FACTORES PSICOLÓGICOS DEL ALUMNADO

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía/Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación

Teresa Labrador Rodríguez

- Queremos saber cómo son las relaciones entre tus compañeros de clase y tú, y tu forma de ser.

- A continuación vas a ver una serie de preguntas que debes responder de forma sincera (sin mentir), ya que el cuestionario es anónimo y no sabemos de quién es. Por eso, no tienes que poner tu nombre.

- Sigue las instrucciones que te iremos dando.

- **Lee las preguntas despacio.** Si tienes alguna duda o no entiendes algo, levanta la mano y pregúntalo.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexos

En primer lugar, nos gustaría que nos contestaras a una serie de preguntas sobre ti.

¿Eres chico o chica? _____

¿Cuántos años tienes? _____

¿Cómo se llama tu colegio? _____

¿En qué curso estás? _____

¿Has repetido alguna vez? **SI** **NO**

¿Cuál es tu nacionalidad? _____

¿Con quién vives? _____

¿Qué notas has sacado en la última evaluación en cada una de las siguientes asignaturas?:

Lengua Matemáticas Sociales

Naturales Inglés Francés

Educación Física Educación artística (plástica)

Cultura y Práctica Digital (6º Primaria)

A continuación, vas a ver una serie de situaciones que pueden ocurrir entre tus compañeros y tú. Lee bien las frases y contesta de la siguiente manera:

- Marca el número 1 si lo que dice la frase te pasa NUNCA.
- Marca el número 2 si lo que dice la frase te pasa POCAS VECES.
- Marca el número 3 si lo que dice la frase te pasa ALGUNAS VECES.
- Marca el número 4 si lo que dice la frase te pasa BASTANTES VECES.
- Marca el número 5 si lo que dice la frase te pasa MUCHAS VECES.

Es importante que respondas de forma sincera, ya que el cuestionario es anónimo, y que no dejes ninguna pregunta sin responder.

Si tienes alguna duda, levanta la mano y pregúntala.



Señala la frecuencia con la que te ocurren **A TI** las siguientes conductas o situaciones.

1 NUNCA	2 POCAS VECES	3 ALGUNAS VECES	4 BASTANTES VECES	5 MUCHAS VECES
-------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------------	--------------------------

1. Hablan mal de mí a mis espaldas	1	2	3	4	5
2. Se meten conmigo (me insultan) sin razón	1	2	3	4	5
3. Me ponen motes que me molestan	1	2	3	4	5
4. Dicen rumores falsos sobre mí (cuentan cosas de mí que no son verdad)	1	2	3	4	5
5. Me hacen bromas que no me sientan bien	1	2	3	4	5
6. Me ignoran (pasan de mí)	1	2	3	4	5
7. Se ríen de mí	1	2	3	4	5
8. Me esconden mis cosas	1	2	3	4	5
9. Me quitan mis cosas y no me las devuelven	1	2	3	4	5
10. Cogen mis cosas y las rompen	1	2	3	4	5
11. Me amenazan para que tenga miedo y haga lo que me dicen	1	2	3	4	5
12. Me amenazan con pegarme o hacerme daño	1	2	3	4	5
13. Me amenazan con armas (palo, navaja...)	1	2	3	4	5
14. Me pegan si no hago lo que me dicen	1	2	3	4	5
15. Me pegan por diversión (me dan golpes, patadas...)	1	2	3	4	5
16. Algún compañero/a me ayuda cuando me pasa algo con los demás	1	2	3	4	5



Ahora, señala la frecuencia con la que **HACES** las siguientes frases.

1 NUNCA	2 POCAS VECES	3 ALGUNAS VECES	4 BASTANTES VECES	5 MUCHAS VECES
-------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------------	--------------------------

1. Hablo mal de algún/a compañero/a a sus espaldas	1	2	3	4	5
2. Me meto (insulto) a algún/a compañero/a	1	2	3	4	5
3. Le pongo motes a algún/a compañero/a sabiendo que no le gusta	1	2	3	4	5
4. Cuento cosas de algún/a compañero/a sin saber si son verdad	1	2	3	4	5
5. Le hago bromas a algún/a compañero/a sabiendo que no le gustan	1	2	3	4	5
6. Ignoro o dejo solo/a a algún/a compañero/a	1	2	3	4	5
7. Me río de algún/a compañero/a	1	2	3	4	5
8. Escondo las cosas de algún/a compañero/a	1	2	3	4	5
9. Le quito las cosas a mi compañero/a y no se las devuelvo	1	2	3	4	5
10. Rompo queriendo las cosas de mi compañero/a	1	2	3	4	5
11. Amenazo a mi compañero/a para que tenga miedo y haga lo que digo	1	2	3	4	5
12. Amenazo a mi compañero/a con pegarle	1	2	3	4	5
13. Amenazo a mi compañero/a con armas (palo, navaja...)	1	2	3	4	5
14. Pego a mi compañero/a si no hace lo que le digo	1	2	3	4	5
15. Pego a mi compañero/a (golpes, patadas...) para divertirme	1	2	3	4	5
16. Ayudo a mi compañero/a cuando le pasa algo con los demás	1	2	3	4	5

Por favor, pasa a la página siguiente

Ahora, señala la frecuencia con la que VES A UN COMPAÑERO/A HACER las siguientes frases hacia otro/a compañero/a.

1 NUNCA	2 POCAS VECES	3 ALGUNAS VECES	4 BASTANTES VECES	5 MUCHAS VECES
-------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------------	--------------------------

1. Hablar mal de un/a compañero/a a sus espaldas	1	2	3	4	5
2. Meterse (insultar) a un/a compañero/a	1	2	3	4	5
3. Poner motes a un/a compañero/a sabiendo que no le gusta	1	2	3	4	5
4. Contar cosas de un/a compañero/a que no son verdad	1	2	3	4	5
5. Hacer bromas a un/a compañero/a sabiendo que no le gustan	1	2	3	4	5
6. Ignorar o dejar solo/a a algún/a compañero/a	1	2	3	4	5
7. Reírse de algún/a compañero/a	1	2	3	4	5
8. Esconder las cosas de algún/a compañero/a	1	2	3	4	5
9. Quitarle las cosas a un/a compañero/a y que no se las devuelvan	1	2	3	4	5
10. Romper queriendo las cosas de algún/a compañero/a	1	2	3	4	5
11. Amenazar a un/a compañero/a para que tenga miedo y haga lo que los demás le dicen	1	2	3	4	5
12. Amenazar a un/a compañero/a con pegarle	1	2	3	4	5
13. Amenazar a un/a compañero/a con armas (palo, navaja...)	1	2	3	4	5
14. Pegar a un/a compañero/a si no hace lo que le dicen los demás	1	2	3	4	5
15. Pegar a un/a compañero/a (golpes, patadas...) para divertirse	1	2	3	4	5
16. Ayudar a un/a compañero/a cuando le pasa algo con los demás	1	2	3	4	5



A continuación, vas a ver una serie de frases sobre pensamientos y sentimientos que puedes tener o sobre cosas que haces o te han pasado. Lee bien las frases y contesta de la siguiente manera:

- Marca el número 1 si lo que dice la frase te pasa NUNCA.
- Marca el número 2 si lo que dice la frase te pasa POCAS VECES.
- Marca el número 3 si lo que dice la frase te pasa ALGUNAS VECES.
- Marca el número 4 si lo que dice la frase te pasa MUCHAS VECES.
- Marca el número 5 si lo que dice la frase te pasa SIEMPRE.

Es importante que respondas de forma sincera, ya que el cuestionario es anónimo, y que no dejes ninguna pregunta sin responder.

Si tienes alguna duda, levanta la mano y pregúntala.

Por favor, no sigas, espera nuevas instrucciones



1

NUNCA

2

POCAS VECES

3

ALGUNAS VECES

4

MUCHAS VECES

5

SIEMPRE

1. Me gusta cómo soy	1 2 3 4 5
2. Mis padres me quieren	1 2 3 4 5
3. Le caigo bien a la gente	1 2 3 4 5
4. Tengo muchas cosas buenas en mi forma de ser	1 2 3 4 5
5. Mi estado de ánimo cambia sin poder controlarlo	1 2 3 4 5
6. Mis amigos vienen a mí cuando tienen algún problema	1 2 3 4 5
7. Me da miedo equivocarme	1 2 3 4 5
8. Mis compañeros cuentan conmigo para hacer actividades o trabajos en grupo	1 2 3 4 5
9. Hay cosas que no me puedo quitar de la cabeza	1 2 3 4 5
10. Tengo problemas en casa con mis padres	1 2 3 4 5
11. Me cuesta controlar mis emociones	1 2 3 4 5
12. Mis padres me gritan	1 2 3 4 5
13. Me preocupo demasiado	1 2 3 4 5
14. Estoy orgulloso/a de mí mismo/a	1 2 3 4 5
15. Me llevo bien con mis compañeros	1 2 3 4 5
16. Cuando me preocupo, la preocupación me dura mucho tiempo	1 2 3 4 5
17. Mis compañeros me llaman para vernos y hacer cosas juntos	1 2 3 4 5
18. Me gustaría cambiar de familia	1 2 3 4 5
19. Mis padres me pegan	1 2 3 4 5
20. Cambio de humor de forma muy rápida	1 2 3 4 5
21. Le doy muchas vueltas a las cosas en mi cabeza	1 2 3 4 5
22. Me resulta fácil ponerme de acuerdo con mis amigos para hacer cosas juntos	1 2 3 4 5
23. Pienso que valgo menos que los demás	1 2 3 4 5
24. Tengo dificultades para entender mis sentimientos	1 2 3 4 5

25. Creo que soy tonto/a	1 2 3 4 5
26. Me preocupo o me agobio	1 2 3 4 5
27. Me resulta fácil hacer nuevos amigos	1 2 3 4 5
28. En mi casa hay muchas peleas	1 2 3 4 5
29. Cuando tengo un problema, me pongo muy nervioso	1 2 3 4 5
30. Tengo emociones muy fuertes y no se controlarlas	1 2 3 4 5
31. Creo que soy guapo/a	1 2 3 4 5
32. Mi familia me apoya en las cosas que hago	1 2 3 4 5
33. Mi estado de ánimo cambia mucho a lo largo del día	1 2 3 4 5
34. Me agobian mis problemas	1 2 3 4 5
35. Cuando tengo algún problema, tengo a alguien que me escucha	1 2 3 4 5
36. Soy importante para mi familia	1 2 3 4 5
37. Me siento bien conmigo mismo/a	1 2 3 4 5
38. Hay cosas que me molestan y no sé por qué	1 2 3 4 5
39. Tengo amigos de verdad	1 2 3 4 5

FIN DEL CUESTIONARIO

MUCHAS GRACIAS POR TU
COLABORACIÓN

Anexo 7. Matriz para la valoración del cuestionario por parte del juicio de expertos

El “cuestionario para la evaluación del acoso escolar y factores psicológicos influyentes en el mismo” es un instrumento que ha sido diseñado para evaluar la prevalencia de acoso escolar en alumnos de 5º y 6º de Primaria (tanto agresores, como víctimas y observadores), así como una serie de características que pueden influir en el mismo (autoestima, ansiedad, problemas familiares, competencia social y problemas de regulación emocional), para poder encontrar qué factores psicológicos están relacionados con el acoso escolar.

Valore del 1 al 5 la pertinencia de cada uno de los ítems de las escalas, así como su redacción.

En caso de que tenga alguna propuesta de mejora para dicho ítem, señálela en la última columna de la tabla.

Al final, aparece un recuadro en el que puede señalar alguna sugerencia para mejorar el cuestionario si lo cree oportuno. ¡Muchas gracias por su participación!

ESCALA DE ACOSO

ITEM	PERTINENCIA	REDACCIÓN DEL ITEM	PROPUESTAS (en su caso)
1. Me pegan			
2. Me pegan por no hacer lo que me dicen			
3. Me rompen mis cosas			
4. Me roban mis cosas			
5. Hablan mal de mí			
6. Me insultan uno o varios compañeros			
7. Me ponen motes insultantes			
8. Me amenazan con pegarme o hacerme daño			
9. Me amenazan con armas (palo, navaja...)			
10. Me amenazan para meterme miedo			
11. Me hacen bromas molestas			
12. Me ignoran (pasan de mí)			
13. Se ríen de mí			
14. Me esconden mis cosas			
15. Dicen rumores falsos sobre mí			
16. Algún compañero me ayuda cuando me pasa algo			

Sugerencias

ESCALA DE FACTORES PSICOLÓGICOS

ITEM	PERTINENCIA	REDACCIÓN DEL ITEM	PROPUESTAS (en su caso)
1. Me gusta cómo soy (ansiedad)			
2. Mis padres me quieren (problemas familiares)			
3. Le caigo bien a la gente (competencia social)			
4. Estoy nervioso (ansiedad)			
5. Tengo muchas cualidades buenas (autoestima)			
6. Mi estado de ánimo cambia sin saber por qué (problemas de regulación emocional)			
7. Mis amigos vienen a mí cuando tienen algún problema (competencia social)			
8. Me da miedo equivocarme (ansiedad)			
9. Mis compañeros cuentan conmigo para hacer actividades o trabajos en grupo (competencia social)			
10. Hay cosas que no me puedo quitar de la cabeza (ansiedad)			
11. Tengo problemas en casa (problemas familiares)			
12. Me cuesta controlar mis emociones (problemas de regulación emocional)			
13. Mis padres me gritan (problemas familiares)			
14. Me preocupo demasiado (ansiedad)			
15. Estoy orgulloso de mí mismo (autoestima)			
16. Me llevo bien con mis compañeros (competencia social)			
17. Cuando me preocupo, la preocupación me dura mucho tiempo (ansiedad)			
18. Mis compañeros me llaman para vernos y hacer cosas juntos (competencia social)			
19. Me gustaría cambiar de familia (problemas familiares)			
20. Mis padres me pegan (problemas familiares)			
21. Cambio de humor de forma muy rápida (problemas de regulación emocional)			
22. Le doy muchas vueltas a las cosas en mi cabeza (ansiedad)			

Anexos

23. Me resulta fácil ponerme de acuerdo con mis amigos para hacer cosas juntos (competencia social)			
24. Pienso que valgo menos que los demás (autoestima)			
25. Tengo dificultades para entender mis sentimientos (problemas de regulación emocional)			
26. Creo que soy tonto (autoestima)			
27. Me preocupo o me agobio (ansiedad)			
28. Me resulta fácil hacer nuevos amigos (competencia social)			
29. En mi casa hay peleas (problemas familiares)			
30. Me dan ataques de nervios o de ansiedad (ansiedad)			
31. Tengo emociones muy fuertes y no se controlarlas (problemas de regulación emocional)			
32. Creo que soy guapo (autoestima)			
33. Mi familia me apoya en las cosas que hago (problemas familiares)			
34. Mi estado de ánimo cambia mucho a lo largo del día (problemas de regulación emocional)			
35. Me agobian mis problemas (ansiedad)			
36. Cuando tengo algún problema, tengo a alguien que me escucha (competencia social)			
37. Soy importante para mi familia (problemas familiares)			
38. Me siento bien conmigo mismo (autoestima)			
39. Hay cosas que me molestan y no sé por qué (problemas de regulación emocional)			
40. Tengo amigos de verdad (competencia social)			

Sugerencias

