



**Universitat**  
de les Illes Balears

Título: Estudio retrospectivo de los efectos del bullying  
en la infancia en población universitaria

AUTOR: Mario Valera Pozo

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario en Psicología General Sanitaria

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2016-2017

Fecha Junio de 2017

Nombre Tutor del Trabajo: Mateu Servera Barceló

## ÍNDICE

<b>Resumen .....</b>	<b>Pág. 3</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>Pág. 5</b>
<b>-Objetivos.....</b>	<b>Pág. 8</b>
<b>Metodología.....</b>	<b>Pág. 10</b>
<b>-Participantes .....</b>	<b>Pág. 10</b>
<b>-Instrumentos .....</b>	<b>Pág. 12</b>
<b>-Procedimiento .....</b>	<b>Pág. 16</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>Pág. 20</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>Pág. 26</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>Pág. 31</b>

**RESUMEN.** En la actualidad el acoso escolar es un problema de gran importancia en nuestra sociedad. Si bien sus relaciones con otras variables han sido estudiadas frecuentemente en el caso de niños y adolescentes, no son tantos los estudios donde se analizan los efectos a largo plazo que esta experiencia (ya sea cometida o sufrida) puede producir en las personas. En este trabajo, se pretende estudiar de manera retrospectiva, en una muestra de bachillerato y universitaria, la relación entre el bullying y diversas variables que tradicionalmente se han manifestado como relacionadas con él (habilidades sociales, ajuste psicológico, autoestima, consumo de sustancias, etc.), utilizando para ello un protocolo compuesto por diferentes pruebas de evaluación. Por ese motivo, se ha reclutado una muestra de conveniencia de 140 estudiantes de bachillerato y universidad. Los resultados muestran que las relaciones que la literatura establece para la infancia y adolescencia entre bullying y otras variables se mantienen en la adultez en el caso de agresores, pero hay una mayor controversia en el caso de víctimas. En resumen, parece que hace falta un mayor estudio y preocupación por este campo, en lo que al largo plazo se refiere.

**Palabras clave:** Bullying. Educación. Estudio retrospectivo.

**ABSTRACT.** Nowadays bullying is a problem of great importance in our society. Although its relationships with other variables have been frequently studied in the field of children and adolescents, not many studies have analyzed the long term effects that this experience (committed or suffered) could generate on people. In this work, the aim is to study, in a retrospective way with a sample formed by secondary school and university students, the relations between bullying and diverse variables that traditionally have been manifested as related to it (social skills, psychological adjust, self-esteem, substance use, etc.). For that purpose, the protocol used is composed of different assessment tests. To do so, 140 secondary

school and university students have been selected, in a convenient way. Results show that the relations that literature establishes for childhood and adolescence between bullying and other variables are maintained through adulthood in the case of bullies, but there is a bigger controversy in the case of victims. To sum up, it seems that more study and concern for this field is needed, specially in a long term basis.

**Keywords:** Bullying. Education. Retrospective study.

## Introducción

El concepto de bullying tiene una relativamente larga tradición en nuestra disciplina, pues aparece con los primeros estudios al respecto de este fenómeno a cargo del profesor noruego Dan Olweus en la década de los 70 del siglo pasado. De esta manera, Olweus (1998, p. 25) define que la situación de bullying se produce cuando *“Un alumno [...] está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”*. Además, Olweus (1998, p. 25) especifica a lo que se refiere el término acciones negativas, de la siguiente forma: *“Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiera o incomoda a otra persona. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otros mediante contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona”*. De estas aclaraciones se extrae que el bullying puede darse de varias formas, incluyéndose la verbal, la física y la psicológica o social. En países de habla hispana, el bullying se ha denominado usualmente como acoso escolar u hostigamiento (Paredes, Álvarez, Lega, & Vernon, 2008).

Las mismas autoras (Paredes et al., 2008) señalaron las características clave del fenómeno de acoso escolar. Entre ellas, se encuentra la repetición de las acciones negativas a lo largo del tiempo, pues un solo hecho aislado, aunque sea grave, no constituye bullying acorde a la definición dada (Olweus, 1998). También cabe mencionar que el acoso escolar puede darse por parte de un alumno o grupo de ellos, hacia otro alumno individual o grupo, en todas las

combinaciones posibles. Por último, se establece una relación asimétrica entre agresor (o agresores) y víctima (o víctimas), en la que estos últimos no se defienden y adoptan una postura sumisa o pasiva ante la situación de hostigamiento. Si bien el concepto se ha visto ampliado a lo largo del tiempo (Olweus, 2001), las características básicas han permanecido inalteradas.

Actualmente el bullying es un problema muy importante en nuestra sociedad. Según los datos estatales más recientes a fecha de redacción de este trabajo, pertenecientes a un estudio elaborado por la organización Save the Children (2016), un 9,3% de una muestra de más de 21.000 estudiantes españoles de entre 12 y 16 años considera haber sufrido acoso escolar en los últimos dos meses. En particular, Baleares es una de las comunidades autónomas con mayor porcentaje de casos, situándose en un 8,6% de la población estudiantil en ese rango etario. Además, según demuestra este estudio (Save the Children, 2016), el uso de las nuevas tecnologías no ha hecho más que acentuar esos datos en los últimos años, amplificando el número de casos y la duración del acoso escolar. Hasta un tercio de los participantes reconocían haber proferido insultos a través de internet o el móvil contra sus compañeros. En muchos casos, esos sujetos no conocen las causas de su comportamiento ni el motivo por el que lo hacen.

Sin embargo, diversos estudios establecen relaciones entre el bullying y diferentes variables, aunque casi siempre en un ámbito todavía infantil o adolescente. Entre las variables que más influyen en la conducta violenta y el acoso en el ámbito escolar entre iguales encontramos el consumo de sustancias y la pertenencia a grupos conflictivos (Pérez & Gásquez, 2010). Dicha relación se da tanto en el caso de las víctimas como en de los agresores. Para las víctimas, el índice de abuso de sustancias es mayor (Forster et al., 2013), mientras que para los agresores

se ve asociado a un mayor rasgo de búsqueda de sensaciones respecto a la población control (Antoniadou, Kokkinos, & Markos, 2016).

Otras variables que también actúan como factor modulador para verse envuelto en situaciones de acoso escolar o no son las directamente relacionadas con las habilidades sociales y emocionales, como la inteligencia emocional percibida, la propiocepción de nuestras competencias emocionales y los rasgos psicopáticos como la falta de empatía y la baja emocionalidad (Elipe, Ortega, Hunter, & Del Rey, 2012; Fontaine et al., 2016; Hai Le et al., 2017). Tanto víctimas como agresores presentan un menor índice de habilidades sociales, comunicativas o funcionamiento social (Kljakovic & Hunt, 2016; Sandoval et al., 2015). En el caso de las víctimas de bullying, este déficit se ve acentuado por la presencia de estrategias de resolución de conflictos menos adaptativas (Garaigordobil, 2017; Nacimiento & Mora-Merchán, 2014). En el caso de los agresores, con mayores rasgos de conducta antisocial (Antoniadou, Kokkinos, & Markos, 2016; Garaigordobil, 2017).

Además, las víctimas de acoso escolar presentan en general una menor calidad de vida y salud que la población que no ha sufrido esta experiencia. Así, los alumnos hostigados suelen presentar mayor ansiedad y depresión (Forster et al., 2013; Sandoval et al., 2015; Stuart & Jose, 2014) y también un menor ajuste psicológico que la población normal cuando llegan a la etapa adulta, representado por la incidencia de varios trastornos psicológicos y de salud física (Sandoval et al., 2015). La experiencia de bullying también se ha relacionado tradicionalmente con una mayor ideación suicida e intentos de suicidio (Shin Kim & Leventhal, 2008). Por si fuera poco, esta vivencia también afecta a otros ámbitos de la vida cotidiana, como puede ser el académico, donde se reportan problemas de diversa índole en caso de sufrir acoso escolar (Kljakovic & Hunt, 2016).

Si bien algunos trabajos (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Save the Children, 2016) han propuesto trabajar la prevención (desde diferentes enfoques como las habilidades sociales o la educación emocional) del bullying como método para combatirlo, no conocemos suficientes datos de los efectos que causa el acoso escolar, a medio y largo plazo, en la población adulta que lo ha sufrido en la infancia y la adolescencia. Por esta razón, existe un marcado interés por obtener estos datos, pues esto ayudaría en la comprensión de este fenómeno y en su intervención, incluyendo la prevención. Eso, de hecho, es la finalidad última de este trabajo de investigación.

### *Objetivos*

El objetivo principal del presente trabajo es analizar retrospectivamente los efectos de haber padecido o perpetrado bullying en el pasado en estudiantes de bachiller y universitarios. De esta manera, se pretende obtener una mejor comprensión del acoso escolar, a través de los efectos que a medio y largo plazo deja en las personas que se ven envueltas, ya sea como víctimas o agresores, con la esperanza de que pueda ser de utilidad en su futura prevención e intervención.

Para ello, se estudiarán algunas de las variables que se han propuesto como las más relacionadas con este fenómeno, ya sea en su perpetración o sufrimiento: estilos de afrontamiento ante conflictos, autoestima, habilidades sociales, ajuste psicológico, rasgos antisociales, búsqueda de emociones, consumo de tóxicos y riesgo de suicidio.

Las hipótesis de trabajo son, en el caso de las características personales de los estudiantes que han padecido bullying en el pasado (en comparación con los sujetos controles), las siguientes:

- Presentarán más estrategias emocionales inadaptativas ante los conflictos.
- Presentarán un menor índice de autoestima.

- Presentarán un menor índice de habilidades sociales.
- Presentarán menor ajuste psicológico.
- Presentarán un mayor riesgo de suicidio actual.
- Presentarán un mayor consumo de alcohol y cannabis.

En el caso de los estudiantes que han perpetrado bullying en el pasado, en comparación con los sujetos control, las hipótesis de trabajo son las siguientes respecto a sus características personales:

- Presentarán un menor índice de habilidades sociales.
- Presentarán un mayor índice de rasgos antisociales.
- Presentarán un mayor índice de búsqueda de sensaciones.
- Presentarán un mayor consumo de alcohol y cannabis.

## **Metodología**

### ***Participantes***

Los participantes en este estudio se obtuvieron a partir de una muestra de conveniencia entre estudiantes de bachillerato y de universidad, a través de un sistema de evaluación online, y usando las redes sociales como modo de difusión de dicha información. Se obtuvieron las respuestas de 140 personas.

De los 140 participantes de la muestra total, 113 fueron mujeres (80,7% del total) y 27 varones (19,3% restante). Para asegurar su anonimato lo máximo posible, no se les requirió indicar su edad de manera exacta, pero sí ubicarse en algún intervalo etario de los propuestos: 3 indicaron ser menores de edad (2,1% del total), 42 encontrarse entre los 18 y los 20 años (30%), 28 entre los 21 y los 23 años (20%), 25 entre los 24 y los 25 años (17,9%) y los 42 restantes señalaron ser mayores de 25 años (30%).

Se recogieron datos sociodemográficos de todos los participantes. Así, dado que el acoso escolar es una problemática tradicionalmente relacionada con la etnia (Carlyle & Steinman, 2007; Tippett, Wolke, & Platt, 2013), aunque hay autores que han encontrado lo contrario (Tolsma, Van Deurzen, Stark, & Veenstra, 2013; Verboort, Scholte, & Overbeek, 2010), se consultó a los participantes por dicha variable. De los sujetos totales, 106 afirmaron ser de etnia caucásica (75,7% del total), mientras que los 34 restantes (24,3%) señalaron ser de otra etnia, sin especificar cuál excepto para 2 (afroamericana) y 6 (latinoamericana) de esos 34 casos.

Además, se consultó a los participantes por el nivel concreto de estudios que cursaban, así como la rama de estudios en el caso de los universitarios. En concreto, la muestra total se componía de 2 estudiantes de bachiller (1,4% del total), 103 de Grado (73,6%) y 33 de

postgrado (23,6%). Cabe señalar que 2 de los participantes prefirieron no revelar su nivel de estudios (1,4% del total), algo que era permitido de nuevo para preservar el anonimato lo máximo posible. En cuanto a la rama de estudios universitarios, 19 participantes se ubicaron en Humanidades (13,6% sobre el total), 4 en ciencias (2,9%), 43 en Ciencias de la Salud (30,7%), 7 en ingenierías (5%) y 57 en Ciencias Sociales (40,7%). Incluyéndose los dos estudiantes de Bachiller, 10 participantes (un 7,1% del total) prefirieron no revelar su rama de estudios, eventualidad que se permitió de la misma forma que antes para garantizar el anonimato.

De la muestra total se formaron cuatro grupos distintos, agrupados en dos diadas, para afrontar el análisis de datos respecto a los objetivos e hipótesis propuestos. De esta manera, la muestra total se dividió en un binomio víctimas de bullying frente a participantes que no habían sido víctimas y otro agresores frente a participantes que no habían sido agresores.

Para la primera división, se tuvo en cuenta a la muestra conjunta. En función de las respuestas de los participantes a la cuestión “¿Has sufrido bullying en alguna ocasión?” se les asignó a uno u otro grupo. De esta manera, el grupo de víctimas de bullying (GV) quedó compuesto por 35 sujetos que afirmaron haber sufrido bullying prolongado (al menos dos cursos escolares o más), mientras que el grupo control (GNV) quedó compuesto por 53 participantes que no habían sufrido bullying, lo hubieran presenciado o no.

Para la segunda división, se tuvo en cuenta también a la muestra completa y no hubo exclusiones (N=140). En base a la respuesta de los participantes a la pregunta “¿Has perpetrado bullying alguna vez?” se les asignó a uno de los dos grupos posibles. Así, el grupo de agresores (GA) quedó compuesto por 30 sujetos que había respondido afirmativamente a la

cuestión dada, mientras que el grupo control (GNA) quedó compuesto por los 110 participantes restantes en el estudio, que dieron respuesta negativa.

### ***Instrumentos***

Los diferentes instrumentos de evaluación utilizados se recogieron a modo de protocolo en un cuestionario en formato digital, accesible desde internet (<https://goo.gl/forms/4ZUcX5z2tHD8x3f12>). En esta sección se señalarán todas las pruebas incluidas en dicho protocolo. Cabe destacar que, además de los diferentes materiales descritos, el cuestionario incluía diversas preguntas, generadas a propósito para el presente trabajo, para medir las variables sociodemográficas de interés, así como aquellas que permitieron clasificar a los participantes en alguno de los grupos de los que se compone el estudio (y ya descritos en la sección anterior).

La “**Difficulties in Emotion Regulation Scale**” (DERS; Gratz & Roemer, 2004; adaptación española de Hervás & Jódar, 2008) es una escala de 28 ítems en su adaptación española, con respuesta tipo Likert con 5 puntos de anclaje (de “Casi nunca” a “Casi siempre”). Mide diferentes aspectos de la disregulación emocional, definida como la carencia en la manera estratégica con la que el sujeto encara las dificultades que se encuentra en el campo de la regulación emocional, dividiéndola en un total de 5 sub-escalas (todas ellas relativas a déficits o carencias en estrategias emocionales adaptativas): descontrol emocional (una mezcla entre impulsividad emocional y déficit en estrategias para su manejo), rechazo emocional (no aceptación de las emociones), interferencia cotidiana (dificultad en la conducta dirigida a metas), desatención emocional (falta de consciencia emocional) y confusión emocional (falta de claridad emocional). Para el presente estudio, se han utilizado como variables tanto las diferentes sub-escalas como una puntuación total de la escala completa, que sirve como

medida general de las dificultades en la regulación emocional. A mayor puntuación en esas variables, mayores dificultades tiene el participante para su regulación emocional.

La **“Rosenberg Self-Steem Scale”** (RSES; Rosenberg, 1989; adaptación española de Martín-Albo, Núñez, Navarro, & Grijalvo, 2007) es una escala que se compone de 10 ítems, con respuesta tipo Likert de 4 puntos de anclaje (de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente en acuerdo”). Mide la autoestima, entendida como el sentimiento de satisfacción que una persona tiene consigo misma. Consta de un único factor, que se corresponde con el total obtenido en la propia escala. Dicho factor es el que se ha utilizado en el presente estudio. A mayor índice en la RSES, mayor autoestima presenta el sujeto que responde a la escala.

La **“Escala para la evaluación de las habilidades sociales”** (HHSS; Oliva et al., 2011) es una escala que se compone de 12 ítems, de respuesta tipo Likert con 7 puntos de anclaje (de “Totalmente falsa” a “Totalmente verdadera”). Mide las habilidades sociales, entendidas como aquellas habilidades que generan competencia en el área social, que ayudan en el desarrollo del individuo y en la mantención de sus relaciones personales. La escala se compone de 3 sub-escalas, que indican diferentes componentes del constructo de habilidades sociales: habilidades comunicativas o relacionales, asertividad y habilidades de resolución de conflictos. Para el presente estudio, se han utilizado como variables cada una de las tres sub-escalas, así como la puntuación total de la prueba, que compone un índice total de habilidades sociales. A mayor puntuación en cada uno de los índices que ofrece la escala, mayores habilidades en cada una de las variables.

La **“Depression Anxiety Stress Scales-21”** (DASS-21; Lovibond & Lovibond, 1995; adaptación española de Bados, Solanas, & Andrés, 2005) es una escala abreviada que se compone de 21 ítems, de respuesta tipo Likert con 4 puntos de anclaje (de “Nada aplicable a

mí” a “Muy aplicable a mí, la mayor parte del tiempo”). Evalúa el nivel de depresión, ansiedad y estrés que el sujeto ha podido sufrir en los 7 días previos a la aplicación de la herramienta. Se compone de tres sub-escalas, depresión, ansiedad y estrés, además de poderse obtener un resultado conjunto que da una aproximación del desajuste psicológico que la persona puede estar sufriendo en el momento de contestar, uniendo las tres variables que incluye. A valores más altos, más desajuste tiene el sujeto en cada una de sus variables.

Para la medición del riesgo de suicidio, se ha optado por elaborar una serie de preguntas *ad-hoc* para el estudio, basándonos en las que evalúan esta variable en la herramienta MINI (Sheehan et al., 1992; adaptación española de Ferrando et al., 1999). De esta manera, se les realizó a los sujetos una serie de tres preguntas de respuesta dicotómica sí/no (“¿Has deseado estar muerto?”, “¿Has tratado de hacerte daño?” y “¿Has intentando quitarte la vida?”). Las tres preguntas se hacían respecto al momento temporal presente (marcado como el último mes). A semejanza de la MINI, responder que sí a alguna de las dos primeras preguntas arroja un resultado de riesgo leve de suicidio (para el momento temporal en el que se respondía), mientras que responder que sí a la tercera pregunta marca como riesgo grave de suicidio. Responder que no a todas las preguntas para esta variable da un resultado de “sin riesgo”. Dichas categorías se han empleado en el análisis de los resultados para el riesgo de suicidio.

El “**Alcohol Use Disorders Identification Test**” (AUDIT; Babor, Higgins-Biddle, Saunders, & Monteiro, 2001) es un test que, en su versión auto-informada (la utilizada en este estudio) contiene 10 ítems con respuesta en escala tipo Likert, con diferentes puntos de anclaje dependiendo de la pregunta (generalmente 5). Evalúa el consumo de alcohol que el sujeto ha realizado en los últimos meses, así como efectos de dicho consumo tales como la culpabilidad o lagunas de memoria. Finalmente, aporta un índice de dicho consumo, donde a mayor

puntuación, mayor consumo por parte del sujeto y más riesgos para la salud inherentes al mismo.

El **“Cannabis Use Disorders Identification Test-Revised”** (CUDIT-R; Adamson et al., 2010) es un test que, en su versión auto-informada (la que se ha empleado para este trabajo), consta de 8 ítems con respuesta en escala tipo Likert de diferentes puntos de anclaje dependiendo de la pregunta (usualmente 5). Mide el consumo de cannabis que el sujeto ha realizado en los últimos meses, así como diferentes problemáticas asociadas al mismo como la inactividad, la pérdida de tiempo para recuperarse de los efectos del consumo, etc. Aporta un índice final donde, a mayor puntuación, mayor consumo de cannabis y efectos por dicho consumo ha manifestado el sujeto. Cabe señalar que, de manera previa al test, debe consultarse al participante si ha consumido cannabis en los últimos 6 meses. Si la respuesta es negativa, el CUDIT-R arroja directamente un valor de 0 para su índice total, utilizable en las comparaciones oportunas.

Tanto el AUDIT como el CUDIT-R son herramientas que no se encuentran traducidas al español. Por ello, decidimos aplicar un método de retrotraducción (*back-translation*). De esta manera, el autor de este trabajo realizó una primera traducción al español, desde el material original, que fue inicialmente revisada por el tutor del trabajo. Posteriormente, una traductora profesional volvió a traducir esta versión española al inglés. Comparando ambos tests en inglés, el original frente a la retrotraducción de la traductora profesional, comprobamos que no había diferencias significativas ni apreciables, por lo que el sentido y coherencia de los originales se habían mantenido en la traducción española, que utilizamos en el protocolo actual.

El **“Emociones Prosociales Limitadas”** (LPE-Cut; American Psychiatric Association, 2013) es un cuestionario breve que se compone de 4 ítems, que se responden en una escala tipo Likert de 6 puntos de anclaje (de “Casi nunca” a “Casi siempre”). Evalúa la insensibilidad emocional, rasgo nuclear de los sujetos que presentan conducta antisocial. Proporciona un único índice en base a las respuestas, existiendo mayor insensibilidad emocional cuanto más bajo es el resultado total.

El **“Sensibilidad al Castigo Sensibilidad a la Recompensa”** (SCSR; Torrubia, Ávila, Moltó, & Caseras, 2001) es un cuestionario de 30 ítems con respuesta dicotómica de verdadero/falso. Evalúa la sensibilidad que los sujetos muestran hacia el castigo y la recompensa, hacia cuál de estos dos sistemas están más inclinados en su vida diaria. En ocasiones, se ha ligado la sensibilidad al castigo con sujetos que presentan elevada ansiedad y la sensibilidad a la recompensa con la impulsividad propia de los buscadores de sensaciones. La prueba ofrece dos sub-escalas diferenciadas, una para sensibilidad al castigo y otra para sensibilidad a la recompensa, habiéndose empleado esta última en el estudio. A mayor puntuación en cada escala, mayor sensibilidad hacia el castigo o la recompensa, respectivamente.

### ***Procedimiento***

Todas las personas que han participado en este estudio dieron su consentimiento informado. En ese sentido, la propia herramienta digital que se utilizó para la aplicación de las diferentes pruebas incluía, antes de iniciarse el protocolo, un mensaje donde se informaba al participante acerca de los objetivos de este estudio, así como el fin puramente estadístico y académico de los datos, su pertenencia a un Trabajo de Fin de Máster a nombre del estudiante y se garantizaba el anonimato de dichos datos. Para responder a las diferentes pruebas que

componen el protocolo, había que aceptar dichos términos, siendo imposible continuar en caso contrario.

Diferentes medidas para asegurar el anonimato de los participantes se aplicaron: no pedir el nombre ni ningún elemento plenamente identificativo del participante (a cada uno se le asignaba un número automáticamente), tampoco la edad concreta, así como otros aspectos tales como la rama de estudios o la ciudad de residencia se respondían opcionalmente (no era obligatorio rellenarlos). Sólo se podía introducir una dirección de correo electrónico para recibir información adicional sobre este estudio en el caso de que el participante así lo deseara. Este conjunto de medidas garantizaban el anonimato y, en todo caso, quedaba a elección del participante revelar más o menos datos.

El protocolo digital fue creado mediante el uso de la herramienta en línea Google Forms. Constaba de diferentes hojas, donde iban apareciendo por separado cada una de las pruebas, así como el cuestionario sociodemográfico y de experiencia de bullying que fue vital para dividir a los sujetos en grupos de cara al análisis. Las respuestas automáticamente eran transmitidas a un archivo de hoja de cálculo en línea, donde quedaron recogidas. Cabe mencionar que, para su difusión, tanto el alumno de Máster como el tutor (con la colaboración de otros docentes) promocionaron el cuestionario en sus entornos, además de utilizar la red de difusión general para el alumnado de noticias de la Universidad, lo que permitió llegar a personas de muy diferentes estudios. Se advertía de que sólo serían recogidas las respuestas de estudiantes de bachillerato o estudios universitarios, acorde a la muestra que buscábamos.

El cuestionario, como se ha citado, se respondía de manera telemática accediendo al enlace promocionado y se utilizaba un método de comprobación de respuestas iguales para asegurar

que ningún sujeto lo repetía, una vez los datos se iban integrando en la hoja de cálculo antes mencionada.

Para el análisis de datos, se utilizó el programa informático SPSS. En primer lugar, se generaron los grupos GV, GNV, GA y GNA, acorde a las respuestas que los participantes dieron a las preguntas que servían como variables clasificatorias para un grupo u otro.

Fuera de estas agrupaciones, para la comparación entre GV y GNV, quedaron 52 participantes que afirmaron haber sufrido bullying puntual (durante un único curso escolar). Se excluyó a estos sujetos de este análisis por motivos teóricos, dado que una de las características principales del acoso escolar es que el hecho debe ser prolongado (Olweus, 1998; Paredes et al., 2008) y con participantes que lo hubieran sufrido durante un único curso no podíamos estar seguros de esa condición. Además, los resultados en el análisis no cambiaban de manera notable con o sin la inclusión de esta parte de la muestra total.

En cuanto a GV, estaba compuesto por 24 mujeres (68,57%) y 11 hombres (31,43%). Para la variable edad, este grupo se componía de 1 persona menor de 18 años (2,85%), 13 personas de entre 18 y 20 años (37,14%), 5 personas de entre 21 y 23 años (14,29%), 8 personas de entre 24 y 25 años (22,86%) y 8 personas mayores de 25 años (22,86%).

Por su parte, GNV estaba compuesto por 44 mujeres (83,02%) y 9 hombres (16,98%). En cuanto a la variable edad, este grupo se componía de 2 personas menores de 18 años (3,77%), 16 personas de entre 18 y 20 años (30,19%), 13 personas de entre 21 y 23 años (24,54%), 11 personas de entre 24 y 25 años (20,75%) y 11 personas mayores de 25 años (20,75%).

En lo referente a GA, estaba compuesto por 21 mujeres (70%) y 9 hombres (30%). Para la variable edad, este grupo se componía de 10 personas de entre 18 y 20 años (33,33%), 8

personas de entre 21 y 23 años (26,67%) y 12 personas mayores de 25 años (40%). Los otros dos grupos etarios no tuvieron presencia en este conjunto.

En cuanto a GNA, estaba compuesto por 92 mujeres (83,64%) y 18 hombres (16,35%). Respecto a la variable edad, el grupo se componía de 3 personas menores de 18 años (2,73%), 32 personas de entre 18 y 20 años (29,29%), 20 personas de entre 21 y 23 años (18,18%), 25 personas de entre 24 y 25 años (22,72%) y 30 personas mayores de 25 años (27,27%).

Después, se procedió a aplicar la prueba F para comprobación de igualdad de varianzas, obteniéndose hipótesis nula para todas las variables en la comparación entre GV (Víctimas) y GNV (No víctimas), aunque no así para la comparación GA (Agresores) y GNA (No agresores). Por lo tanto, se realizó el análisis siguiendo el método ANOVA para comparación de medias entre grupos, siempre optando por el resultado que, para la variable en cuestión, fuera más adecuado, es decir, suponiendo igualdad de varianzas donde la había y no asumiendo igualdad de varianzas en aquellas variables donde no la había. Además, se calculó el tamaño del efecto a través de la  $d$  de Cohen para cada comparación dada. Para las comparaciones respecto al riesgo de suicidio y el consumo de cannabis, se utilizó la prueba de Chi cuadrado de Pearson.

## Análisis de resultados

En la tabla 1 aparecen los descriptivos de las diferentes medidas involucradas en la comparación entre víctimas de bullying y no víctimas.

**Tabla 1**

*Resultados de las pruebas a comparar entre GV (Víctimas) y GNV (No víctimas).*

	GV (Víctimas)	GNV (No víctimas)
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>
DERS_D	23,66 (9,78)	17,15 (7,90)
DERS_I	14,80 (3,97)	12,70 (4,58)
DERS_R	21,46 (7,07)	16,30 (5,77)
DERS_C	10,17 (2,65)	9,94 (2,04)
DERS_A	10,46 (2,70)	10,26 (2,10)
DERS_TOT	80,54 (19,65)	66,36 (17,13)
RSES	27,69 (6,64)	31,85 (6,33)
HHSS_HCR	17,37 (6,74)	19,25 (7,89)
HHSS_ASE	16,37 (3,43)	16,92 (2,85)
HHSS_CON	18,43 (6,04)	20,36 (4,43)
HHSS_TOT	52,17 (11,14)	56,53 (11,02)
D21_D	6,86 (6,00)	4,74 (5,24)
D21_A	5,37 (3,95)	3,94 (4,29)
D21_S	8,83 (5,27)	6,60 (5,08)
D21_TOT	21,06 (14,03)	15,28 (13,56)
AUDIT	3,34 (3,98)	3,49 (3,32)

DERS\_D = Descontrol, DERS\_I = Interferencia cotidiana, DERS\_R = Rechazo, DERS\_C = Confusión, DERS\_A = Desatención, HHSS\_HCR = Habilidades comunicativas o relacionales, HHSS\_ASE = Asertividad, HHSS\_CON = Resolución de conflictos, D21\_D = Depresión, D21\_A = Ansiedad, D21\_S = Estrés.

En la tabla 2 aparecen los resultados de las comparaciones de medias para esas variables, así como el tamaño de su efecto mediante *d* de Cohen.

**Tabla 2**

*Comparación de medias entre GV (Víctimas) y GNV (No víctimas) para las variables de interés.*

	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
DERS_D	-3,44	,001	0,75
DERS_I	-2,22	,029	0,48
DERS_R	-3,75	,000	0,82
DERS_C	-0,45	,650	0,10
DERS_A	-0,37	,708	0,08
DERS_TOT	-3,58	,001	0,78
RSES	2,96	,004	0,64
HHSS_HCR	1,15	,252	0,25
HHSS_ASE	0,82	,414	0,18
HHSS_CON	1,73	,088	0,38
HHSS_TOT	1,81	,074	0,39
D21_D	-1,75	,083	0,38
D21_A	-1,58	,119	0,34
D21_S	-1,98	,051	0,43
D21_TOT	-1,93	,057	0,42
AUDIT	0,19	,851	0,04

DERS\_D = Descontrol, DERS\_I = Interferencia cotidiana, DERS\_R = Rechazo, DERS\_C = Confusión, DERS\_A = Desatención, HHSS\_HCR = Habilidades comunicativas o relacionales, HHSS\_ASE = Asertividad, HHSS\_CON = Resolución de conflictos, D21\_D = Depresión, D21\_A = Ansiedad, D21\_S = Estrés.

Los resultados obtenidos indican diferencias significativas entre las personas que han sido víctimas de bullying en el pasado y las que no en cuanto a las dificultades en sus estrategias emocionales ante conflictos, medidos mediante el DERS. Si bien esto se comprueba para el valor total de la prueba ( $t(86) = -3,58, p = ,001$ ), no ocurre lo mismo para todas las subescalas, donde sólo se obtiene significación en descontrol emocional ( $t(86) = -3,44, p = ,001$ ), interferencia cotidiana ( $t(86) = -2,22, p = ,029$ ) y rechazo emocional ( $t(86) = -3,75, p = ,000$ ). Estos resultados indican que las víctimas tienen más dificultades en sus estrategias emocionales ante conflictos que las no víctimas. El tamaño del efecto es mediano en todos los casos, oscilando entre una  $d = 0,48$  y una  $d = 0,82$ .

En cuanto a la autoestima, valorada mediante la prueba RSES, se obtienen diferencias significativas entre el grupo de víctimas de acoso escolar y el que no lo ha sido ( $t(86) = 2,96, p = ,004$ ). En este caso, las víctimas presentan un menor índice de autoestima que las no víctimas. El tamaño del efecto es mediano para este caso ( $d = 0,64$ ).

Para las habilidades sociales no se obtienen diferencias significativas entre GV y GNV, aunque sí una ligera tendencia ( $d = 0,39$ ) para la variable que mide dichas habilidades en su conjunto, donde las no víctimas obtienen resultados más altos que las víctimas. Semejantes resultados se han obtenido en cuanto al desajuste psicológico, donde existe una ligera tendencia tanto para la variable total ( $d = 0,42$ ) como para la referente al estrés ( $d = 0,43$ ), donde las víctimas presentan un desajuste mayor que las no víctimas.

Por último, para el consumo de sustancias no se obtienen diferencias significativas ni para el uso de alcohol (medido mediante el AUDIT) ni para el de cannabis (mediante el CUDIT-R). En cuanto a este último, aún aunando las víctimas continuadas y puntuales no se obtienen

diferencias estadísticas: un 16,1% de participantes declarados como víctimas consume cannabis frente a un 13,2% declarado como no víctimas ( $\chi^2(1) = 0,22, p = ,643$ ).

Referente al riesgo de suicidio actual, no se obtienen resultados significativos. Ningún participante presentó riesgo grave de suicidio en el presente, mientras que 6 sujetos del grupo de víctimas (17,1%) presentaron riesgo leve frente a 4 sujetos del grupo de no víctimas (7,5%) ( $\chi^2(1) = 1,93, p = ,165$ ).

En la tabla 3 aparecen los descriptivos de las diferentes medidas involucradas en la comparación entre participantes que reconocieron haber sido agresores y aquellos que no.

**Tabla 3**

*Resultados de las pruebas a comparar entre GA (Agresores) y GNA (No agresores).*

	GA (Agresores)	GNA (No agresores)
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>
HHSS_HCR	22,10 (7,20)	17,93 (7,25)
HHSS_ASE	16,30 (3,70)	16,81 (3,14)
HHSS_CON	19,13 (4,89)	20,06 (5,20)
HHSS_TOT	57,53 (10,99)	54,80 (11,95)
LPE-CUT	14,80 (4,10)	16,51 (2,71)
SCSR_SR	12,03 (3,66)	8,07 (3,72)
AUDIT	4,90 (4,73)	3,01 (2,84)

HHSS\_HCR = Habilidades comunicativas o relacionales, HHSS\_ASE = Asertividad, HHSS\_CON = Resolución de conflictos, D21\_D = Depresión, D21\_A = Ansiedad, D21\_S = Estrés, SCSR\_SR = Sensibilidad a la recompensa.

En la tabla 4 aparecen los resultados de las comparaciones de medias para esas variables, así como el tamaño de su efecto mediante  $d$  de Cohen.

**Tabla 4**

*Comparación de medias entre GA (Agresores) y GNA (No agresores) para las variables de interés.*

	$t$	$p$	$d$
HHSS_HCR	-2,80	,006	0,58
HHSS_ASE	0,76	,451	0,16
HHSS_CON	0,88	,380	0,18
HHSS_TOT	-1,13	,261	0,23
LPE-CUT	2,16	,038	0,44
SCSR_SR	-5,19	,000	1,07
AUDIT	-2,09	,044	0,43

HHSS\_HCR = Habilidades comunicativas o relacionales, HHSS\_ASE = Asertividad, HHSS\_CON = Resolución de conflictos, D21\_D = Depresión, D21\_A = Ansiedad, D21\_S = Estrés, SCSR\_SR = Sensibilidad a la recompensa.

Los resultados obtenidos no indican diferencias significativas en cuanto a las habilidades sociales (medidas mediante el HHSS) entre aquellas personas que se declaran agresoras de bullying en el pasado y las que no, a excepción de la sub-escala de habilidades comunicativas o relaciones ( $t(138) = -2,80, p = ,006$ ), donde los agresores obtienen una puntuación mayor que los no agresores. Se obtiene un tamaño de efecto mediano ( $d = 0,58$ ) para este caso.

Respecto a los rasgos psicopáticos, evaluados aquí mediante el concepto de insensibilidad emocional (a través de la prueba LPE-CUT), se observan diferencias significativas entre el

grupo de agresores (GA) y el de no agresores (GNA) ( $t(138) = 2,16, p = ,038$ ). El grupo de agresores obtuvo un mayor índice de insensibilidad emocional que el de no agresores. El tamaño de efecto obtenido para esta prueba es mediano ( $d = 0,44$ ).

Referente a la búsqueda de sensaciones, asociada aquí con la sensibilidad a la recompensa y medida mediante la sub-escala correspondiente en el SCSR, también encontramos diferencias estadísticas significativas entre ambos grupos ( $t(138) = -5,19, p = ,000$ ). El grupo de agresores manifestó mayor búsqueda de sensaciones que el de no agresores. En este caso, el tamaño de efecto es grande ( $d = 1,07$ ).

Por último, en lo que respecta al consumo de sustancias, también se obtienen resultados significativos, siendo mayor el consumo en agresores que en no agresores. Para el consumo de alcohol, medido mediante el AUDIT ( $t(138) = -2,09, p = ,044$ ) se obtiene un tamaño de efecto mediano ( $d = 0,43$ ). En cuanto al consumo de cannabis, encontramos que 8 sujetos del grupo de agresores (26,7%) se declara consumidor, por 13 del grupo de no agresores (11,8%) ( $\chi^2(1) = 4,07, p = ,043$ ).

## **Conclusiones**

El objetivo principal del presente trabajo ha sido analizar retrospectivamente los efectos de haber padecido o perpetrado bullying en el pasado en estudiantes de bachillerato y universitarios. Para ello se han seleccionado algunas de las variables que la literatura científica ha aislado como efectos del bullying en el momento en que se produce, para comprobar si a medio o largo plazo siguen incidiendo en las personas.

Para analizar los resultados hemos definido cuatro grupos de sujetos participantes en el estudio, agrupados en dos tipos de análisis: víctimas vs. no víctimas de bullying y agresores (perpetradores) vs. no agresores de bullying.

Respecto a la primera hipótesis, es decir, que las personas que han sido víctimas de bullying en el pasado presentarán en la actualidad un mayor índice de estrategias inadaptativas emocionalmente ante conflictos, pudimos comprobar que era así, de manera global y para algunos tipos de estrategias disfuncionales por separado (concretamente para los sub-índices de descontrol emocional, interferencia cotidiana y rechazo emocional). Aparentemente, la experiencia de bullying en el pasado tiene relación con esta variable.

En la segunda hipótesis se planteaba que la autoestima sería menor en aquellas personas con experiencia de haber sufrido bullying en el pasado, aún en la actualidad, respecto a los que no habían padecido dicho fenómeno. De manera significativa, las personas que no habían sido víctimas de acoso escolar presentaron un mayor índice de autoestima, con un tamaño de efecto mediano en la comparación, por lo que dicha hipótesis quedó también confirmada estadísticamente.

Para la tercera hipótesis, de acuerdo a la literatura, enunciamos que el índice de habilidades sociales sería menor en aquellas personas víctima de bullying en el pasado, respecto a las que

no han sido víctimas nunca. En este caso, los datos no han confirmado la hipótesis, ni para el índice global ni para los sub-índices de esta variable, a pesar de apuntarse una ligera tendencia ( $d = 0,39$ ). Este resultado es discordante con estudios previos (Kljakovic & Hunt, 2016; Sandoval et al., 2015), si bien se trata de trabajos centrados en el momento en que los niños o jóvenes padecen el bullying. En nuestro caso, tras el paso del tiempo, parece que las diferencias se atenúan, dando la impresión que a medida que se hacen adultas las personas que han padecido bullying, se esfuerzan en mejorar su repertorio de interacción social.

Referente a la cuarta hipótesis de este trabajo, enunciamos que las personas con experiencia de haber padecido bullying en el pasado presentarían un peor ajuste psicológico que aquellas que no lo habían vivido. De nuevo, esta hipótesis quedó rechazada para la variable total y sus sub-índices (depresión, ansiedad y estrés), no habiendo diferencias notables entre ambos grupos, aunque sí una ligera tendencia tanto en la variable desajuste psicológico ( $d = 0,42$ ) como en su subíndice estrés ( $d = 0,43$ ). Si bien la literatura ha defendido estas diferencias con niños y adolescentes (Sandoval et al., 2015), es posible que el paso del tiempo iguale a las personas que han padecido bullying con aquellas que no lo han sufrido, no hallándose diferencias entre unos y otros a largo plazo como ha sucedido aquí.

Para la quinta hipótesis se planteó que las víctimas de bullying en el pasado presentarían un mayor riesgo de suicidio actual que aquellas que no habían padecido dicho acoso. Esta hipótesis quedó descartada también en función de los resultados obtenidos y parece que el riesgo de suicidio, si bien es una variable que correlaciona con estar sufriendo bullying en la actualidad según la literatura (Shin Kim & Leventhal, 2008), no se ve relacionada con haberlo padecido en el pasado.

En la sexta y última hipótesis para la comparación entre víctimas y no víctimas planteábamos que, acorde a la literatura (Forster et al., 2013), los participantes que hubieran sufrido bullying harían un mayor consumo de alcohol y cannabis que aquellos que no. De nuevo, los resultados de nuestro trabajo rechazaron dicha hipótesis, aún aumentando el grupo muestra con sujetos que habían padecido bullying con carácter puntual. En ningún caso parece que haber sufrido bullying en la infancia y adolescencia hace que el consumo de alcohol y cannabis sea superior en la adultez.

A continuación exploramos las comparaciones realizadas entre agresores y no agresores de bullying. En cuanto a la séptima hipótesis, se planteaba, de acuerdo a la literatura (Kljakovic & Hunt, 2016; Sandoval et al., 2015), que los agresores tendrían un menor índice de habilidades sociales que los no agresores. Dicha hipótesis queda rechazada de acuerdo a los resultados, excepto para uno de los sub-índices de dicha variable, las habilidades de comunicación y relacionales, donde paradójicamente los agresores han presentado mejores resultados ( $d = 0,58$ ), en contraposición a nuestro punto de partida. Tal vez los agresores, que suelen caracterizarse por una mayor extraversión y búsqueda de sensaciones, se perciban más hábiles en este campo que los no agresores, y esto explique dicho resultado. Un análisis más profundo sería necesario para avalar o no esta idea.

Para la octava hipótesis, enunciamos que los agresores presentarían un mayor índice de rasgos antisociales que los no agresores, característica relacionada aquí con la variable de insensibilidad emocional, nuclear en ese tipo de rasgos antisociales. Dicha hipótesis se ha visto confirmada estadísticamente para nuestra muestra, con un tamaño de efecto mediano ( $d = 0,44$ ).

En la novena hipótesis se afirmaba que los agresores presentarían un mayor índice de búsqueda de sensaciones que los no agresores, relacionado aquí con la sensibilidad al reforzamiento, parte esencial de dicha búsqueda de sensaciones. Los resultados del estudio avalaron dicha hipótesis, confirmándola, con un tamaño de efecto grande ( $d = 1,07$ ).

Para la última hipótesis, afirmamos que los agresores presentarían un mayor consumo de alcohol y cannabis que los no agresores, de acuerdo con la literatura (Antoniadou, Kokkinos, & Markos, 2016). Por los resultados obtenidos, podemos afirmar que dicha hipótesis queda avalada, con un tamaño de efecto mediano ( $d = 0,43$ ) y para ambas sustancias.

Así pues y de manera general, podemos decir que nuestro estudio coincide con la literatura existente para niños y adolescentes, pero en el caso de adultos que han sufrido o perpetrado bullying en el pasado, aunque no para todas las variables estudiadas. Para los agresores, la mayoría de relaciones bien establecidas en la literatura se han confirmado también en la adultez, aunque no así para las habilidades sociales, ofreciéndose incluso un resultado paradójico, pues los declarados agresores han obtenido mejores puntuaciones en uno de los sub-índices que los no agresores. En el caso de las víctimas, los resultados son más controvertidos: si bien se confirma de acuerdo con la literatura una menor autoestima y mayores predisposiciones al uso de estrategias emocionales inadaptativas, sólo se encuentran ligeras tendencias para las habilidades sociales y el desajuste psicológico, y se ven refutadas las hipótesis para riesgo de suicidio y consumo de sustancias.

Si bien en general se han ofrecido algunas hipótesis a priori para que esto haya resultado así, creemos que se precisa de un mayor estudio en este campo, el de los efectos y relaciones que el acoso escolar previo (tanto sufrido como perpetrado) pueda dejar en la vida adulta de dichas personas, alejados ya de las experiencias vitales de la infancia y adolescencia, que es el

campo más estudiado a este respecto. Una mayor búsqueda de datos y realización de análisis parece aconsejable en este sentido, para seguir investigando cómo el bullying puede afectar ya no sólo a corto plazo, sino a largo término. Siendo un fenómeno bastante extendido y preocupante, dicha prospección podría ser de utilidad tanto para su comprensión como para su prevención e intervención, resultando en una interesante línea de investigación futura.

Además de ello, este estudio ha presentado algunas limitaciones que cabe mencionar aquí. La primera y más obvia se correspondería con el hecho de no haber contado con una muestra aún mayor. Eso podría ayudar a comprobar la generalidad de los resultados obtenidos. En segundo lugar, no podemos obviar el efecto que la posible deseabilidad social haya dejado en nuestros participantes, en especial al hablar de temas tan delicados como los presentes y al tratarse de un estudio basado en la autopercepción de los propios sujetos. En cualquier caso, ante trabajos como el presente siempre será difícil obtener muestras grandes y fiables, especialmente de agresores, siempre que no se pueda garantizar totalmente el anonimato de los participantes, lo cual implica una dificultad añadida inevitable. Por último, y no menos importante, la ampliación de este estudio incluyendo otras variables a tener en consideración sería necesaria incorporando estudios de género, étnicos y otras poblaciones diferentes de la utilizada, que podría haber contado con sus propias particularidades, afectando a los resultados.

## Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Limited Prosocial Emotions-Cut. DSM 5*. Washington: American Psychiatric Association.
- Adamson, S. J., Kay-Lambkin, F. J., Baker, A. L., Lewin, T. J., Thornton, L., Kelly, B. J., & Sellman, J. D. (2010). An improved brief measure of cannabis misuse: the Cannabis Use Disorders Identification Test-Revised (CUDIT-R). *Drug and Alcohol Dependence, 110*(1-2), 137-143.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa, 22*, 27-38.
- Babor, T. F., Higgins-Biddle, J. C., Saunders, J. B., & Monteiro, M. G. (2001). *AUDIT. The Alcohol Use Disorders Identification Test. Guidelines for use in primary care (Second Edition)*. Geneva: World Health Organization.
- Bados, A., Solanas, A., & Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of depression, anxiety and stress scales (DASS). *Psicothema, 17*(4), 679-683.
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health, 77*(9), 623-629.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology, 20*(1), 169-181.
- Ferrando, L., Bobes, J., Gibert, J., Soto, M., Soto, O. (1999). *Mini Entrevista Neuropsiquiátrica Internacional. DSM-IV*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Fontaine, N. M. G., Hanscombe, K. B., Berg, M. T., McCrory, E. J., & Viding, E. (2016). Trajectories of callous-unemotional traits in childhood predict different forms of peer victimization in adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 18*, 1-9.
- Forster, M., Dyal, S. R., Gaezconde-Barcanati, L., Chou, C., Soto, D. W., & Unger, J. B. (2013). Bullying victimization as a mediator of associations between cultural/familial variables, substance use and depressive symptoms among hispanic youth. *Ethnicity and Health, 18*(4), 415-432.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullyng y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention, 26*, 47-54.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 243-256.
- Gratz, K. L., & 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 & Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54.
- Hai Le, H. T., Dunne, M. P., Campbell, M. A., Gatton, M. L., Nguyen, H. T., & Tran, N. T. (2017). Temporal patterns and predictors of bullying roles among adolescents in Vietnam: a school-based cohort study. *Psychology, Health & Medicine, 22*(1), 107-121.
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud, 19*(2), 139-156.

- Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134-145.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales (DASS)*. New South Wales: Psychology Foundation Monograph.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Nacimiento, L., & Mora-Merchán, J. A. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129.
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. M., & Estévez, R. M. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Olweus, D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares. Cuarta Edición*. Madrid: Morata, S.L.
- Olweus, D. (2001). Peer harrasment. A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harrasment in school* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I., & 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.

- Pérez, M. C., & Gázquez, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (Rev. Ed.). Middeltown, CT: Wesleyan Univeristy Press.
- Sandoval, A., Vyskocilova, J., Hruby, R., Prasko, J., Jelenova, D., Kamadorova, D., Latalova, K., Ociskova, M., & Vrbova, K. (2015). Childhood bullying experiences as a factor predisposing to mental problems in adulthood. *Activitas Nervosa Superior Rediviva*, 57(4), 112-121.
- Save the Children (2016). Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia. Publicación online accesible en: [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)
- Sheehan, D., Janavs, J., Baker, R., Harnett-Sheehan, K., Knapp, E., & Sheehan, M. (1992). *Mini International Neuropsychiatric Interview. DSM-IV*. Washington: American Psychiatric Association.
- Shin Kim, Y., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 133-154.
- Stuart, J., & Jose, P. E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *Journal of Agressión*, 6(3), 85-95.
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 639-649.

- Tolsma, J., Van Deurzen, I., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks*, 35(1), 51-61.
- Torrubia, R., Ávila, C., Moltó, J., & Caseras, X. (2001). The sensitivity to punishment and sensitivity to reward questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, 837-862.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1-11.