

TESIS
DOCTORAL
2015

LA RESILIENCIA EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE BULLYING
COMO FACTOR PROTECTOR ANTE LOS TRASTORNOS
INTERNALIZANTES Y EXTERNALIZANTES

M^a YOLANDA MARTÍNEZ FUERTES

LA RESILIENCIA EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE BULLYING COMO FACTOR
PROTECTOR ANTE LOS TRASTORNOS INTERNALIZANTES Y EXTERNALIZANTES

M^a YOLANDA
MARTÍNEZ
FUERTES



Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

Deusto



TESIS DOCTORAL
Bilbao, Diciembre 2015

**LA RESILIENCIA EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE
BULLYING COMO FACTOR PROTECTOR ANTE LOS
TRASTORNOS INTERNALIZANTES Y
EXTERNALIZANTES**



Universidad de Deusto

Tesis Doctoral realizada por M^a YOLANDA MARTÍNEZ FUERTES

Dirigida por la Dra. ESTHER CALVETE ZUMALDE

Programa: Salud y Familia

La Directora

A blue ink signature of Esther Calvete Zumalde, the director of the thesis.

La Doctoranda

A blue ink signature of Yolanda Martínez Fuertes, the doctoranda.

Bilbao, Diciembre 2015

A mis tutores de resiliencia

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer el ver cumplida la realización de este *viejo sueño* a todas las personas que me han apoyado y acompañado a lo largo de este camino:

A mi Directora de tesis, Esther Calvete, por la ayuda y conocimiento que me ha brindado.

A mis padres, mis primeros *tutores de resiliencia*, maestros de cariño y expertos en paciencia, trabajo, esfuerzo y constancia, porque sin ellos no sería lo que soy.

A mi marido, por su apoyo y su ejemplo de afrontamiento, solución de problemas, ajuste y resiliencia.

A mi hermano y a los amigos y amigas que me han prestado su ayuda (Jesús, Bakarne, Karmele...) y a la *ola azul cole*, mis compañeras/os de Equipo Directivo del colegio Presentación de María de Vitoria, por *ese paso adelante* que dieron por mí para regalarme tiempo.

A los centros educativos y a los chicos y chicas que han participado en este estudio, y a todos mis alumnos/as que me han permitido aprender con ellos a lo largo de todos estos años a su lado.

A Manuel y a todos los maestros que me abrieron las puertas del Humanismo, que me inspiraron, que *hicieron más sabia a mi alma y me dieron la oportunidad de ser lo que interiormente ya era*.

En definitiva, a todos mis *tutores de resiliencia*, que me enseñaron a caerme y levantarme, que me mostraron el verdadero valor del apoyo social, el optimismo, la inteligencia emocional, el afrontamiento de los problemas, el sentirse capaz y la satisfacción por la meta alcanzada. A todos vosotros y vosotras, GRACIAS.

“Marcamos con fuego en la memoria los pocos contactos que hemos tenido, en los años opacos de rutina, con almas que hicieron más sabias a nuestra alma; que dijeron lo que pensábamos; que nos enseñaron lo que sabíamos; que nos dieron la oportunidad de ser lo que interiormente éramos”.

Emerson (1838). *Divinity School Address*.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I. PARTE TEÓRICA.....	5
1. EL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i> : DEFINICIÓN, TIPOLOGÍAS, CAUSAS Y PERFILES PSICOSOCIALES DE VÍCTIMAS, AGRESORES Y ESPECTADORES.....	7
1.1. Introducción: aproximación al concepto del <i>bullying</i> como una forma de violencia: distinción entre conflicto, agresividad y violencia.....	9
1.2. <i>Bullying</i> : definición y características.....	12
1.2.1. Acerca del término <i>bullying</i> : algunas precisiones.....	12
1.2.2. La definición del <i>bullying</i> : delimitación del concepto a partir de sus características y prevalencia.....	13
1.2.2.1. Definición y características.....	13
1.2.2.2. Datos de prevalencia.....	16
1.3. Tipologías del maltrato entre iguales.....	19
1.3.1. Tipos de acoso escolar.....	20
1.3.1.1. Acoso físico.....	20
1.3.1.1.1. De forma directa.....	20
1.3.1.1.2. De forma indirecta.....	21
1.3.1.2. Acoso no físico, relacional o agresión social.....	21
1.3.1.2.1. Acoso verbal (directo e indirecto).....	21
1.3.1.2.2. Acoso no verbal (directo e indirecto).....	22
1.3.2. Manifestaciones específicas del <i>bullying</i>	24
1.3.2.1. <i>Cyberbullying</i> o ciberacoso: definición, manifestaciones, características y prevalencia.....	24
1.4. Factores explicativos intrapersonales e interpersonales.....	31
1.4.1. Factores biológicos.....	32
1.4.2. Factores ambientales o contextuales.....	33
1.4.2.1. Condicionantes macrosociales y axiológicos.....	33
1.4.2.2. Factores del entorno comunitario y vecindario.....	34
1.4.2.3. Factores familiares.....	35

1.4.2.4. Factores del contexto escolar.....	37
1.4.2.5. Factores relacionales con los iguales.....	39
1.4.3. Características individuales, variables de personalidad y procesos cognitivos y emocionales.....	40
1.5. Perfiles psicosociales: características de víctimas, agresores y espectadores.....	41
1.5.1. Introducción: los agentes participantes.....	41
1.5.2. Las víctimas.....	43
1.5.2.1. Perfil psicosocial.....	43
1.5.2.2. Tipologías de víctimas.....	45
1.5.2.2.1. La víctima pasiva.....	45
1.5.2.2.2. La víctima activa o provocativa.....	47
1.5.3. Los agresores o <i>bullies</i>	49
1.5.3.1. Perfil psicosocial.....	49
1.5.3.2. Tipologías de agresores o <i>bullies</i>	52
1.5.4. Los espectadores: el grupo.....	54
2. LA RESILIENCIA: ORIGEN, DEFINICIÓN Y MODELOS EXPLICATIVOS.....	59
2.1. Introducción. La Psicología Positiva: una nueva perspectiva en Psicología, marco conceptual para el estudio de la resiliencia.....	61
2.2. El concepto de resiliencia: raíces, origen y diversidad terminológica.....	65
2.3. La definición de resiliencia: elementos comunes y principales variables en la literatura de investigación.....	71
2.3.1. El concepto de resiliencia en el momento actual: variabilidad de las definiciones y problemas de validez.....	71
2.3.2. Elementos comunes de las definiciones de resiliencia.....	74
2.3.3. Revisión de las principales variables de resiliencia y factores protectores.....	77
2.4. Evolución y desarrollo de los estudios sobre resiliencia: cuatro generaciones de investigación.....	85
2.4.1. Los estudios de primera generación: investigación del riesgo versus investigación de la resiliencia (perspectiva fenomenológica de las cualidades resilientes).....	86
2.4.2. Segunda fase de investigación en resiliencia: la resiliencia entendida como proceso de interacción.....	90

2.4.3. Tercera fase: diversificación de focos de investigación en resiliencia.....	92
2.4.4. Cuarta fase: tendencias emergentes en la actualidad.....	94
2.5. Teorías y modelos explicativos de la resiliencia.....	95
2.5.1. Enfoques centrados en la variable versus enfoques centrados en la persona.....	98
2.5.1.1. Enfoques centrados en la variable.....	98
2.5.1.1.1. Modelos interactivos de resiliencia (moderadores).....	99
2.5.1.1.2. Modelos aditivos o sumativos (<i>main effect</i>)	100
2.5.1.1.3. Modelos indirectos de resiliencia.....	101
2.5.1.2. Enfoques centrados en la persona.....	102
2.5.1.2.1. Estudios longitudinales de identificación de subgrupos resilientes (individuos de alto riesgo y alta competencia)	102
2.5.1.2.2. Modelos de diagnóstico completo.....	103
2.5.1.2.3. Modelos de patrones vitales o modelos transaccionales de desarrollo.....	104
2.5.2. Modelos de riesgo.....	105
2.5.2.1. Modelos compensatorios.....	106
2.5.2.2. Modelos de factores protectores.....	106
2.5.2.2.1. Modelo protector-estabilizador.....	107
2.5.2.2.2. Modelo protector-reactivo.....	107
2.5.2.2.3. Modelo protector-protector.....	108
2.5.2.3. Modelos de desafío e inoculación.....	109
2.5.3. Modelos causales transaccionales.....	110
2.5.4. Otros marcos conceptuales.....	116
2.5.5. Conclusiones acerca de los modelos explicativos de la resiliencia: la tendencia sistémico-transaccional como marco de investigación.	119
 3. VÍCTIMAS DE <i>BULLYING</i> RESILIENTES Y RESULTADOS DE AJUSTE PSICO-SOCIO-CONDUCTUAL: VARIABLES DE RESILIENCIA SISTÉMICA INDIVIDUAL, FAMILIAR Y COMUNITARIA (IGUALES, ESCUELA Y BARRIO).....	121
3.1. Introducción: niños y adolescentes resilientes ante las consecuencias de la victimización por <i>bullying</i> : estado de la investigación.....	123
3.2. Definición y modelos de resiliencia en niños y adolescentes desde el enfoque	

sistémico de la ecología humana.....	126
3.3. Variables de resiliencia sistémica (individual, familiar y comunitaria) en las víctimas de <i>bullying</i>	130
3.3.1. Nivel individual: variables personales de resiliencia e impacto de la victimización por <i>bullying</i> en el ajuste psicológico y la salud mental.....	131
3.3.1.1. La personalidad resiliente (<i>hardiness</i> y <i>ego-resilience</i>) como factor moderador del estrés y del <i>bullying</i>	131
3.3.1.2. El optimismo como correlato de la resiliencia: su papel en la selección de estrategias de afrontamiento y conductas adaptativas y en el bienestar psicológico y físico. Generalización a la victimización por <i>bullying</i>	134
3.3.1.3. Relación entre victimización por <i>bullying</i> , autoestima y resiliencia.....	136
3.3.1.4. El papel de la autoeficacia en la resiliencia ante el <i>bullying</i> : autoeficacia percibida y rendimiento.....	140
3.3.1.5. La satisfacción vital como variable de resiliencia y su relación con la calidad de vida en las víctimas de <i>bullying</i>	144
3.3.1.6. La inteligencia emocional como factor protector en los procesos de resiliencia y adaptación de niños y adolescentes: definición y relación con el afrontamiento resiliente y el ajuste psicológico.....	146
3.3.1.6.1. La inteligencia interpersonal y las habilidades prosociales como factores de resiliencia conductual y emocional ante la victimización por <i>bullying</i>	149
3.3.1.7. Estilo atribucional y habilidades de afrontamiento.....	151
3.3.1.7.1. El estilo atribucional resiliente: optimismo, locus de control interno y valoración de la situación como reto.....	151
3.3.1.7.2. Habilidades de afrontamiento ante la victimización por <i>bullying</i> : combinación de estrategias activas y centradas en la emoción para un afrontamiento efectivo y resiliente.....	153
3.3.1.8. El género: ¿un factor de resiliencia?.....	162
3.3.2. Variables de resiliencia del nivel sistémico familiar en las víctimas de <i>bullying</i>	163
3.3.2.1. Apoyo intrafamiliar en las víctimas de <i>bullying</i> y ajuste psico-	

social.....	163
3.3.2.1.1. Introducción: el apoyo social parental como factor de resiliencia ante la adversidad.....	163
3.3.2.1.2. El rol protector del apoyo parental ante las consecuencias de la victimización por <i>bullying</i> : resiliencia emocional y conductual.....	166
3.3.2.1.3. Relaciones positivas entre hermanos/as: fuente adicional de apoyo ante el <i>bullying</i> y factor de resiliencia emocional.....	175
3.3.2.1.4. Resiliencia familiar.....	177
3.3.2.2. Efectos del apoyo social y parental ante el <i>bullying</i> sobre el desempeño escolar y la resiliencia académica.....	179
3.3.3. Víctimas de <i>bullying</i> y variables de resiliencia del nivel social próximo y comunitario: iguales, escuela y entorno.....	181
3.3.3.1. Apoyo social de iguales.....	181
3.3.3.2. Apoyo social desde la escuela: el valor protector de una experiencia escolar positiva.....	186
3.3.3.2.1. El papel del profesorado y del entorno escolar en la promoción de resiliencia ante la victimización por <i>bullying</i>	186
3.3.3.2.2. Programas escolares ecosistémicos de prevención del <i>bullying</i> a través de la promoción de la resiliencia.....	189
3.3.3.3. El apoyo social comunitario: vecindario, entorno social y adultos significativos.....	194
3.3.4. Conclusión: Variables de resiliencia ante el <i>bullying</i> y objetivos del presente estudio.....	198
4. CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA.....	201
II. PARTE EMPÍRICA.....	209
5. ESTUDIO CUALITATIVO: objetivos, método y resultados.	211
5.1. Justificación y objetivos del estudio cualitativo.	213
5.2. Método del estudio cualitativo.	213

5.3. Resultados del estudio cualitativo: categorías de contenido del grupo focal.	214
5.3.1. Consecuencias de la victimización.	214
5.3.2. Factores protectores.	216
5.3.3. Estrategias de afrontamiento.	216
ESTUDIO CUANTITATIVO: objetivos, método y resultados.	219
6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO.....	221
7. MÉTODO DEL ESTUDIO CUANTITATIVO.....	225
7.1. Participantes.....	227
7.2. Instrumentos.....	228
7.2.1. Victimización y perpetración de <i>bullying</i>	228
7.2.2. Victimización por <i>cyberbullying</i>	229
7.2.3. Desajuste.....	230
7.2.4. Imagen corporal.....	230
7.2.5. Optimismo disposicional.....	231
7.2.6. Satisfacción vital.....	232
7.2.7. Inteligencia emocional.....	233
7.2.8. Autoeficacia percibida.....	234
7.2.9. Apoyo social.....	235
7.2.10. Capacidad de recuperación tras sucesos estresantes (<i>bounce-back</i>).....	236
7.2.11. Ego-resiliencia.....	237
7.2.12. Afrontamiento.....	237
7.3. Procedimiento.....	238
8. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO.....	241
8.1. Estrategia de análisis.....	243
8.2. Estructura factorial de los cuestionarios.....	244
8.2.1. Estructura factorial del cuestionario TEIQue-SF para medir la inteligencia emocional.....	244
8.2.2. Estructura factorial del cuestionario BMSLSS para medir la satisfacción general.....	246
8.2.3. Estructura factorial del cuestionario BRS para medir el <i>bounce-back</i> o recuperación tras el estrés.....	246

8.2.4. Estructura factorial del cuestionario “ <i>My day at school</i> ” para medir la victimización y perpetración de <i>bullying</i>	247
8.2.5. Estructura factorial del cuestionario BISS para medir la imagen corporal.....	248
8.2.6. Estructura factorial del cuestionario ERS para medir la ego-resiliencia.....	249
8.2.7. Estructura factorial del cuestionario MSPSS/EASP para medir el apoyo social.....	250
8.3. Correlaciones entre las variables del estudio y diferencias de género.	252
8.4. Modelos de regresión múltiple jerárquicos.....	257
8.4.1. Resultados de efectos principales y de moderación transversales.....	257
8.4.1.1. Victimización y optimismo: resultados en T1.....	258
8.4.1.2. Victimización y satisfacción vital: resultados en T1.....	262
8.4.1.3. Victimización e inteligencia emocional: resultados en T1.....	265
8.4.1.4. Victimización y autoeficacia percibida: resultados en T1.	268
8.4.1.5. Victimización y apoyo social percibido: resultados en T1.....	273
8.4.1.5.1. Apoyo social parental.....	273
8.4.1.5.2. Apoyo social de iguales.....	277
8.4.1.5.3. Apoyo social de profesores.	278
8.4.1.5.4. Apoyo social de otras personas significativas.	280
8.4.1.6. Victimización y recuperación tras sucesos estresantes: resultados en T1.	286
8.4.1.7. Victimización y ego-resiliencia: resultados en T1.....	290
8.4.1.8. Victimización y afrontamiento del estrés: resultados en T1.....	292
8.4.1.8.1. Afrontamiento de control primario.	292
8.4.1.8.2. Afrontamiento de control secundario.....	292
8.4.1.8.3. Afrontamiento de no implicación o alejamiento.....	295
8.4.2. Resultados predictivos y de moderación longitudinales.....	299
8.4.2.1. Victimización y optimismo: resultados predictivos y de moderación en T2.....	299
8.4.2.2. Victimización y satisfacción vital: resultados predictivos y de moderación en T2.....	306
8.4.2.3. Victimización e inteligencia emocional: resultados predictivos y	

de moderación en T2.....	308
8.4.2.4. Victimización y autoeficacia percibida: resultados predictivos y de moderación en T2.....	312
8.4.2.5. Victimización y apoyo social percibido: resultados predictivos y de moderación en T2.....	313
8.4.2.5.1. Apoyo social parental (T2).....	314
8.4.2.5.2. Apoyo social de iguales (T2).....	317
8.4.2.5.3. Apoyo social de profesores (T2).....	318
8.4.2.5.4. Apoyo social de otras personas significativas (T2).....	320
8.4.2.6. Victimización y recuperación tras sucesos estresantes: resultados predictivos y de moderación en T2.....	322
8.4.2.7. Victimización y ego-resiliencia: resultados predictivos y de moderación en T2.....	327
8.4.2.8. Victimización y afrontamiento del estrés: resultados predictivos y de moderación en T2.....	328
8.4.2.8.1. Afrontamiento de control primario (T2).....	329
8.4.2.8.2. Afrontamiento de control secundario (T2).....	332
8.4.2.8.3. Afrontamiento de no implicación o alejamiento (T2).....	336
9. DISCUSIÓN.....	341
9.1. Grupo focal y validación de la selección de variables.....	343
9.2. Validación de los cuestionarios.....	345
9.3. Diferencias de género en victimización por <i>bullying</i> , indicadores de desajuste y factores de resiliencia.	346
9.4. Correlaciones entre las variables en estudio.	348
9.5. Efectos principales de la victimización por <i>bullying</i>	350
9.5.1. Síntomas internalizantes: ansiedad, depresión, aislamiento, somatización y trastornos de imagen corporal.....	350
9.5.2. Problemas externalizantes: rendimiento escolar, conducta agresiva y conducta delincuente.....	352
9.6. Efectos principales y efectos de moderación de las variables de resiliencia sobre los síntomas internalizantes y externalizantes y los resultados académicos: relaciones transversales y longitudinales.....	352
9.6.1. El optimismo como moderador del impacto del <i>bullying</i>	352

9.6.2. La satisfacción vital como moderadora del impacto del <i>bullying</i>	354
9.6.3. La inteligencia emocional como moderadora del impacto del <i>bullying</i>	355
9.6.4. La autoeficacia percibida como moderadora del impacto del <i>bullying</i>	356
9.6.5. El apoyo social percibido de padres, iguales, profesores y otras personas significativas como moderador del impacto del <i>bullying</i>	359
9.6.5.1. Efecto moderador del apoyo familiar.....	359
9.6.5.2. Efecto moderador del apoyo de iguales.....	361
9.6.5.3. Efecto moderador del apoyo del profesorado.....	362
9.6.5.4. Efecto moderador del apoyo de otros adultos significativos.....	363
9.6.6. La rápida recuperación tras sucesos estresantes como moderadora del impacto del <i>bullying</i>	364
9.6.7. La ego-resiliencia como moderadora del impacto del <i>bullying</i>	365
9.6.8. Las estrategias de afrontamiento como moderadoras del impacto del <i>bullying</i>	366
9.6.8.1. Afrontamiento de aproximación o control primario: resolución de problemas, regulación emocional y expresión emocional.....	366
9.6.8.2. Afrontamiento de control secundario: distracción, pensamiento positivo, reestructuración cognitiva y aceptación.....	368
9.6.8.3. Afrontamiento basado en el alejamiento o la no implicación: evitación, negación y pensamiento de deseo.....	369
9.7. Limitaciones del estudio y futuras investigaciones.	370
10. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO.....	373
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	381
ANEXOS.....	437
Anexo A. Cuestionario (aplicación T1).....	439
Anexo B. Glosario de términos.....	451

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ilustración de un modelo interactivo de resiliencia.....	99
Figura 2. Modelos de resiliencia (sumativos, interactivos e indirectos).....	100
Figura 3. Modelo de diagnóstico completo.....	103
Figura 4. Patrones resilientes a lo largo del curso vital.....	104
Figura 5. Modelo compensatorio.....	106
Figura 6. Modelo protector.....	107
Figura 7. Modelo protector-estabilizador.....	108
Figura 8. Modelo protector-reactivo.....	108
Figura 9. Modelo de desafío.....	109
Figura 10. Modelo de inoculación.....	110
Figura 11. Modelo transaccional de un factor de riesgo/ventaja a lo largo del tiempo...	111
Figura 12. Marco para la resiliencia.....	113
Figura 13. Modelo de reintegración resiliente de la homeostasis biopsicoespiritual	113
Figura 14. Modelo de resiliencia del ajuste y adaptación familiar.	117
Figura 15. La casita: la construcción de la resiliencia	118
Figura 16. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario TEIQue-SF.....	245
Figura 17. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario BMSLSS.....	246
Figura 18. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario BRS.....	247
Figura 19. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario “ <i>My day at school</i> ”	248
Figura 20. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario BISS.....	249
Figura 21. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario ERS.....	250
Figura 22. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario MSPSS.....	251
Figura 23. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y ansiedad-depresión (T1).....	261
Figura 24. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> e imagen corporal (T1).....	261
Figura 25. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y rendimiento académico (T1).....	262
Figura 26. Efecto moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y ansiedad-depresión (T1).....	264

Figura 27. Efecto moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y conducta agresiva (T1).....	268
Figura 28. Efecto moderador de la autoeficacia percibida sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y aislamiento (T1).....	272
Figura 29. Efecto moderador de la autoeficacia percibida sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> e imagen corporal (T1).....	272
Figura 30. Efecto moderador de la autoeficacia percibida sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y delincuencia (T1).....	273
Figura 31. Efecto moderador del apoyo familiar sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta agresiva (T1).....	276
Figura 32. Efecto moderador del apoyo familiar sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y rendimiento (T1).....	276
Figura 33. Efecto moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional e imagen corporal (T1).....	278
Figura 34. Efecto moderador del apoyo del profesorado sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y somatización (T1).....	280
Figura 35. Efecto moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>bullying</i> directo e imagen corporal (T1).....	285
Figura 36. Efecto moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y conducta agresiva (T1).....	285
Figura 37. Efecto moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y aislamiento (T1).....	286
Figura 38. Efecto moderador de la recuperación tras estrés sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y ansiedad-depresión (T1).....	289
Figura 39. Efecto moderador de la recuperación tras estrés sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta agresiva (T1).....	290
Figura 40. Efecto moderador de la ego-resiliencia sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y conducta agresiva (T1).....	291
Figura 41. Efecto moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> e imagen corporal (T1).....	294
Figura 42. Efecto moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta agresiva (T1).....	295
Figura 43. Efecto moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y somatización (T1).....	298

Figura 44. Efecto moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> e imagen corporal (T1).....	298
Figura 45. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre <i>bullying</i> directo e imagen corporal (T2).	304
Figura 46. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y somatización (T2).	304
Figura 47. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y delincuencia (T2).	305
Figura 48. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y rendimiento (T2).	305
Figura 49. Efecto moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta agresiva (T2).	308
Figura 50. Efecto moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y conducta delincuente (T2).	311
Figura 51. Efecto moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional e imagen (T2).	311
Figura 52. Efecto moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> e imagen (T2).	313
Figura 53. Efecto moderador del apoyo familiar sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y somatización (T2).	316
Figura 54. Efecto moderador del apoyo familiar sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y rendimiento (T2).	316
Figura 55. Efecto moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y aislamiento (T2).	318
Figura 56. Efecto moderador del apoyo de profesores sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y rendimiento (T2).	320
Figura 57. Efecto moderador del apoyo de otros sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y ansiedad-depresión (T2).....	322
Figura 58. Efecto moderador de la capacidad de recuperación tras estrés sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y rendimiento (T2).....	326
Figura 59. Efecto moderador de la capacidad de recuperación tras estrés sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y ansiedad-depresión (T2).....	326
Figura 60. Efecto moderador de la ego-resiliencia sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y ansiedad-depresión (T2).....	328

Figura 61. Efecto moderador del afrontamiento de control primario sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y ansiedad-depresión (T2).....	331
Figura 62. Efecto moderador del afrontamiento de control primario sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y delincuencia (T2).....	332
Figura 63. Efecto moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y somatización (T2).....	335
Figura 64. Efecto moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y ansiedad-depresión (T2).....	335
Figura 65. Efecto moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y conducta agresiva (T2).....	338
Figura 66. Efecto moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y delincuencia (T2).....	339

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Prevalencia del acoso en España y el País Vasco.....	18
Tabla 2. Evolución del maltrato en España y Euskadi: porcentaje de víctimas.	18
Tabla 3. Ejemplos de clasificaciones de las tipologías de <i>cyberbullying</i>	26
Tabla 4. Diversidad de conceptualizaciones de la resiliencia y variabilidad entre definiciones.....	72
Tabla 5. Variables individuales de resiliencia.....	79
Tabla 6. Variables familiares de resiliencia.....	83
Tabla 7. Variables de resiliencia relacionales y comunitarias.....	84
Tabla 8. Las cuatro generaciones de investigación en resiliencia.....	85
Tabla 9. Revisión de modelos teóricos en el estudio de la resiliencia.....	96
Tabla 10. Factores de resiliencia y fortalezas específicas.....	130
Tabla 11. Distribución de la muestra (T1) por género y curso.....	227
Tabla 12. Distribución de la muestra por género y curso para T2.....	228
Tabla 13. Medias y desviaciones para las variables en estudio (T2).....	252
Tabla 14. Medias y desviaciones para las variables en estudio (T1).....	253
Tabla 15. Correlaciones de las variables en estudio (T1).	255
Tabla 16. Correlaciones de las variables en estudio (T2: victimización y desajuste).	256
Tabla 17. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y ansiedad-depresión (T1). ...	259
Tabla 18. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y aislamiento (T1).....	259
Tabla 19. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y aislamiento (T1).....	259
Tabla 20. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> e imagen corporal (T1).....	260
Tabla 21. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y rendimiento académico (T1).....	260
Tabla 22. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y ansiedad-depresión (T1).	263

Tabla 23. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y ansiedad-depresión (T1).	263
Tabla 24. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta delincente (T1).	263
Tabla 25. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y aislamiento (T1).....	264
Tabla 26. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y ansiedad-depresión (T1).....	265
Tabla 27. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y ansiedad-depresión (T1).....	266
Tabla 28. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y conducta agresiva (T1).	266
Tabla 29. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y conducta agresiva (T1).	266
Tabla 30. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y aislamiento (T1).	267
Tabla 31. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y aislamiento (T1).	267
Tabla 32. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y aislamiento (T1). ...	269
Tabla 33. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y ansiedad-depresión (T1).	269
Tabla 34. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y somatización (T1).	269
Tabla 35. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> e imagen corporal (T1). ...	270

Tabla 36. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta agresiva (T1)...	270
Tabla 37. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta delincuente (T1).	270
Tabla 38. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y aislamiento (T1).	271
Tabla 39. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y ansiedad-depresión (T1).	274
Tabla 40. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y aislamiento (T1).	274
Tabla 41. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta agresiva (T1).	274
Tabla 42. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta delincuente (T1).	275
Tabla 43. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y rendimiento académico (T1).	275
Tabla 44. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre <i>bullying</i> directo e imagen corporal (T1).	277
Tabla 45. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional e imagen corporal (T1).	277
Tabla 46. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo del profesorado sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y somatización (T1).	279
Tabla 47. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo del profesorado sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y somatización (T1).	279

Tabla 48. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>bullying</i> directo e imagen corporal (T1).....	281
Tabla 49. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y conducta agresiva (T1).....	281
Tabla 50. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y conducta agresiva (T1).....	282
Tabla 51. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y conducta delincuente (T1).....	282
Tabla 52. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y conducta delincuente (T1).....	282
Tabla 53. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y aislamiento (T1).....	283
Tabla 54. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y somatización (T1).....	283
Tabla 55. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta agresiva (T1).....	283
Tabla 56. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta delincuente (T1).....	284
Tabla 57. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y ansiedad-depresión (T1).....	287
Tabla 58. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y ansiedad-depresión (T1).....	287
Tabla 59. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de	

la recuperación sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y somatización (T1).....	287
Tabla 60. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta agresiva (T1).....	288
Tabla 61. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta delincuente (T1).....	288
Tabla 62. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y aislamiento (T1).....	288
Tabla 63. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la ego-resiliencia sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y conducta agresiva (T1).....	291
Tabla 64. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> e imagen corporal (T1).....	293
Tabla 65. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta agresiva (T1).....	293
Tabla 66. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre <i>bullying</i> directo y somatización (T1).....	296
Tabla 67. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre <i>bullying</i> relacional y somatización (T1).....	296
Tabla 68. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> e imagen corporal (T1).....	296
Tabla 69. Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre <i>cyberbullying</i> y conducta delincuente (T1).....	297
Tabla 70. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> directo y optimismo como predictores de cambios en la valoración de la imagen corporal (T2).....	300

Tabla 71. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> relacional y optimismo como predictores de cambios en la valoración de la imagen corporal (T2).....	301
Tabla 72. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y optimismo como predictores de ansiedad-depresión (T2).....	301
Tabla 73. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y optimismo como predictores de somatización (T2).....	301
Tabla 74. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y optimismo como predictores de conducta agresiva (T2).....	302
Tabla 75. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y optimismo como predictores de conducta delincuente (T2).....	302
Tabla 76. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y optimismo como predictores de cambios en el rendimiento académico (T2).....	302
Tabla 77. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y optimismo como predictores de aislamiento (T2).....	303
Tabla 78. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y satisfacción vital como predictores de somatización (T2).....	306
Tabla 79. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y satisfacción vital como predictores de conducta agresiva (T2).....	307
Tabla 80. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y satisfacción vital como predictores de conducta delincuente (T2).....	307
Tabla 81. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> directo e inteligencia emocional como predictores de conducta delincuente (T2).....	309
Tabla 82. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> directo e inteligencia emocional como predictores de cambios en el rendimiento académico (T2).....	309
Tabla 83. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> relacional e inteligencia emocional como predictores de cambios en la imagen corporal (T2).....	310
Tabla 84. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> relacional e inteligencia emocional como predictores de cambios en el rendimiento académico (T2).....	310
Tabla 85. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y autoeficacia percibida como predictores de cambios en la imagen corporal (T2).....	312
Tabla 86. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y apoyo familiar como predictores de somatización (T2).....	314
Tabla 87. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y apoyo familiar como predictores de conducta agresiva (T2).....	315

Tabla 88. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y apoyo familiar como predictores de cambios en el rendimiento académico (T2).....	315
Tabla 89. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> directo y apoyo de iguales como predictores de aislamiento (T2).....	317
Tabla 90. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> directo y apoyo de profesores como predictores de cambios en el rendimiento académico (T2).....	319
Tabla 91. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y apoyo de profesores como predictores de cambios en el rendimiento académico (T2).....	319
Tabla 92. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> directo y apoyo de otras personas significativas como predictores de ansiedad-depresión (T2).....	321
Tabla 93. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y apoyo de otras personas significativas como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).....	321
Tabla 94. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> directo y recuperación tras estrés como predictores de cambios en el rendimiento académico (T2).	323
Tabla 95. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> relacional y recuperación tras estrés como predictores de conducta delincuente (T2).	323
Tabla 96. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> relacional y recuperación tras estrés como predictores de cambios en el rendimiento académico (T2).	324
Tabla 97. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y recuperación tras estrés como predictores de ansiedad-depresión (T2).....	324
Tabla 98. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y recuperación tras estrés como predictores de cambios en la imagen corporal (T2).....	324
Tabla 99. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y recuperación tras estrés como predictores de cambios en el rendimiento académico (T2).....	325
Tabla 100. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> relacional y ego-resiliencia como predictores de ansiedad-depresión (T2).....	327
Tabla 101. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y afrontamiento de control primario como predictores de ansiedad-depresión (T2).....	329
Tabla 102. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y afrontamiento de control primario como predictores de somatización (T2).....	330
Tabla 103. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y afrontamiento de control primario como predictores de conducta delincuente (T2).....	330
Tabla 104. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> relacional y afrontamiento de control secundario como predictores de ansiedad-depresión (T2).....	333

Tabla 105. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y afrontamiento de control secundario como predictores de ansiedad-depresión (T2).....	333
Tabla 106. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y afrontamiento de control secundario como predictores de somatización (T2).....	333
Tabla 107. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y afrontamiento de control secundario como predictores de conducta agresiva (T2).....	334
Tabla 108. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y afrontamiento de control secundario como predictores de conducta delincuente (T2).....	334
Tabla 109. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> directo y afrontamiento de alejamiento como predictores de conducta agresiva (T2).....	336
Tabla 110. Análisis de regresión múltiple: <i>bullying</i> relacional y afrontamiento de alejamiento como predictores de conducta agresiva (T2).....	337
Tabla 111. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y afrontamiento de alejamiento como predictores de somatización (T2).....	337
Tabla 112. Análisis de regresión múltiple: <i>cyberbullying</i> y afrontamiento de alejamiento como predictores de conducta delincuente (T2).....	337

INTRODUCCIÓN

El presente estudio longitudinal pretende evaluar el rol protector de determinadas variables individuales (tales como optimismo, satisfacción general, autoeficacia percibida, inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento), familiares (apoyo parental y de hermanos) y relacionales (apoyo social de amistades y del contexto escolar) sobre las dificultades de ajuste psicológico y problemas conductuales y de rendimiento en las víctimas de *bullying*. El acoso entre iguales constituye una situación de estrés prolongado para quienes lo padecen y un factor de riesgo para una serie de trastornos internalizantes (tales como ansiedad, depresión o problemas psicosomáticos) y externalizantes (implicación en conductas agresivas, delincuencia y consumo de alcohol y drogas). Por ello, cuando tiene lugar una adaptación positiva tras la victimización, con un funcionamiento mejor del que se podría esperar dada la situación que sufren, se habla de resiliencia.

En el primer capítulo se presenta una caracterización del *bullying* o acoso escolar desde una aproximación al concepto como una forma de violencia, diferenciándolo del conflicto y de la agresividad natural. Se delimita su prevalencia y se define como una conducta de agresión proactiva (deliberada, intencional) entre iguales en el contexto escolar, caracterizada por su persistencia y el deseo de intimidación y dominio. Se explicitan sus múltiples manifestaciones, directas (ataques físicos) e indirectas (acoso no físico o relacional, que incluye agresiones verbales y no verbales, como son el rechazo, la exclusión y la manipulación social). Se recogen asimismo algunas de sus manifestaciones específicas, entre ellas el *cyberbullying*. El acoso entre iguales se presenta en este capítulo como un fenómeno sumamente complejo y multicausal, del que se exponen sucintamente, desde un modelo biopsicosocial, sus principales factores explicativos inter e intrapersonales y se analizan los perfiles psicosociales de los *actores* intervinientes en el maltrato (víctimas, agresores y espectadores) desde sus distintas tipologías.

En el segundo capítulo se aborda el concepto de la resiliencia (la capacidad del ser humano de resistir y rehacerse ante las adversidades) y distintos modelos explicativos de la misma. Partiendo de la contextualización del concepto dentro del nuevo paradigma de la

Psicología Positiva versus el modelo patogénico tradicional, se revisan sus orígenes y el desarrollo de las cuatro generaciones de estudios sobre resiliencia. Pese a la variabilidad de definiciones -y problemas concomitantes de validez-, se intenta delimitar la resiliencia a partir de elementos comunes de las mismas y se revisan los principales factores protectores que arroja la literatura de investigación desde un triple nivel sistémico: individual, familiar y comunitario. Por último, se presenta una revisión de las teorías y modelos explicativos de la resiliencia, atendiendo a: (1) enfoques centrados en la variable versus enfoques centrados en la persona, (2) modelos de riesgo, (3) modelos causales transaccionales y (4) otros marcos conceptuales.

En el tercer capítulo, se centra el foco sobre la resiliencia en niños¹ y adolescentes desde el enfoque sistémico de la ecología humana, y se estudian las variables individuales, familiares y comunitarias de las víctimas de *bullying* que pueden considerarse resilientes, en función de sus resultados de ajuste psico-socio-conductual. Para ello, se revisan los datos empíricos que arroja la literatura científica sobre las relaciones entre las principales variables de resiliencia, inventariadas en el capítulo anterior, desde los tres niveles sistémicos de protección y los resultados positivos de ajuste psicológico, conductual y académico de las víctimas de *bullying*. Cerrando esta primera parte del estudio, se presentan las conclusiones teóricas en el cuarto capítulo.

La parte empírica se compone de un estudio cualitativo previo y de una investigación cuantitativa. En el capítulo quinto se expone el estudio cualitativo realizado: un grupo focal sobre el *bullying*, sus consecuencias, variables moderadoras y estrategias de afrontamiento. Se especifica el método y los resultados en función de las categorías de contenido del grupo focal.

A continuación, se recoge el estudio cuantitativo; en el capítulo sexto se exponen las hipótesis de investigación y en el capítulo séptimo el método del estudio cuantitativo. En él se especifica el procedimiento empleado, los participantes (798 alumnos de entre 9 y 16 años, 377 chicos y 421 chicas, estudiantes de 5º EPO a 2º de ESO) y los instrumentos

¹ Para mayor sencillez del estilo expositivo, se utilizará el masculino como forma genérica para hacer referencia a los dos sexos cuando no sea posible el uso de términos neutros.

utilizados para medir las variables de resiliencia: el optimismo (LOT-R), la satisfacción vital (BMSLSS), la inteligencia emocional (TEIQUE-SF), la autoeficacia percibida (EAG), la capacidad de recuperación tras una situación de estrés (BRS), la ego-resiliencia (ERS), el afrontamiento (RSQ) y el apoyo social (EASP). Asimismo se evaluó la intensidad de la victimización por *bullying* (“*My day at school*”) y *cyberbullying* (CBQ-V), así como el desajuste emocional y conductual (YSR) y el impacto en la imagen corporal (BISS).

En el capítulo octavo se presentan los resultados del estudio cuantitativo. En primer lugar, los análisis factoriales confirmatorios realizados con los instrumentos que fueron traducidos o adaptados para este estudio. Seguidamente se muestran los resultados de efecto principal y de moderación, transversales y longitudinales.

Por último, en los capítulos noveno y décimo, respectivamente, se discuten los resultados obtenidos y las limitaciones del estudio y se presentan las conclusiones derivadas de los hallazgos empíricos, como cierre de la investigación. Los resultados permiten concluir que las variables de resiliencia evaluadas (optimismo, satisfacción vital, inteligencia emocional, autoeficacia percibida, apoyo social percibido, recuperación tras sucesos estresantes, ego-resiliencia y afrontamiento) se asocian significativamente a menos síntomas internalizantes y externalizantes, así como a mejor imagen y rendimiento, y moderan transversalmente la relación entre la victimización por *bullying* y *cyberbullying* y sus consecuencias emocionales y conductuales.

I. PARTE TEÓRICA

**1. EL FENÓMENO DEL BULLYING:
DEFINICIÓN, TIPOLOGÍAS, CAUSAS Y PERFILES PSICOSOCIALES DE
VÍCTIMAS, AGRESORES Y ESPECTADORES.**

*“Era y soy un chico normal, como los otros, tengo ojos, cara y también corazón. Pero quizás soy más frágil que el resto y por eso creo que me afecta tanto todo lo que me dicen (...). Todo empezó cuando acabé primaria. Al llegar a tercero de la ESO (...) estaba muy triste, pensaba que todo se había acabado, que no era nadie, ni valía para nada (...)
A los que les esté pasando lo mismo que a mí, que no se lo guarden para ellos y que pidan ayuda a los maestros y a su familia”*

Extracto de la Carta de Josep,
adolescente víctima de acoso escolar

(Ricou, 2005, p.195)

1.1. INTRODUCCIÓN:

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DEL *BULLYING* COMO UNA FORMA DE VIOLENCIA: DISTINCIÓN ENTRE CONFLICTO, AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA.

Conflicto, agresividad y violencia no son sinónimos. Es esta una consideración fundamental para enmarcar el tema que nos ocupará a lo largo de la presente investigación.

El conflicto implica una contraposición, real o percibida, de intereses, metas o valores, entre personas o grupos. Representa un fenómeno constante e inherente a la interacción humana: surge necesariamente a lo largo de la vida y evolución de cualquier grupo humano. El contexto escolar, subsistema social y uno de los pilares básicos para el desarrollo integral de la persona, no es ajeno a su aparición: en el medio escolar surge también el conflicto relacionado con problemas de cohesión grupal o con conflictos internos y/o interpersonales, a través de múltiples manifestaciones. Es un factor necesario para el desarrollo personal; de ahí la importancia de *“aprender a descubrir los conflictos que vivimos, afrontarlos, investigar sus causas y ser capaces de darles respuestas positivas que faciliten nuestro crecimiento como personas y como colectivo”* (Gobierno Vasco, 2004, p.18).

El conflicto no comporta alcanzar necesariamente una solución agresiva ni violenta, pero cuando fallan las competencias actitudinales (cognitivas, emocionales y comportamentales) y axiológicas para el afrontamiento y el autocontrol, la resolución positiva del conflicto es desplazada por una solución violenta, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima.

Si bien se activa un cierto nivel de agresividad cuando la persona se enfrenta a un conflicto, el autocontrol y la contención de la agresividad son un aprendizaje. En este sentido, los primeros estudios en nuestro país sobre convivencia escolar, tales como los de Ortega (1998b) y Fernández (1999), partían de la aceptación de los argumentos naturalistas, que sostienen que la agresividad es un componente más de nuestra compleja naturaleza biopsicosocial, pero matizaban que, sin embargo, los seres humanos disponemos de unas

capacidades moduladoras (como la comunicación) que pueden modificar los procesos naturales de aprendizaje y patrones heredados. La revisión bibliográfica sobre la autorregulación de la conducta y la modificación del conflicto en el medio escolar mediante el entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas -tema que cobra especial importancia a partir de la década de los años '90- nos remite a estudios pioneros como el Proyecto Sheffield de P.K.Smith (1998) en el Reino Unido, los sistemas de apoyo entre compañeros de Cowie (1998) en las escuelas del Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda y, en nuestro contexto nacional, el Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE) de Ortega (1998a) y, más recientemente, los trabajos de Garaigordobil sobre la conducta agresiva en la infancia y adolescencia (Garaigordobil, 2004; Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013).

Existe una gran preocupación social y científica, avalada por el gran número de estudios e investigaciones al respecto (García, 2005; Javeau, 2005), por la comprensión de la naturaleza de la agresividad humana. Esta preocupación en el terreno de la Psicología científica comienza ya con W. James en el siglo XIX, continúa después con las teorías instintivas de McDougall y Freud y, ya en el siglo XX, en Yale, Dollard y sus colaboradores retoman su estudio. Desde entonces, la investigación sobre el comportamiento agresivo ha sido objeto de estudio desde distintos marcos conceptuales y perspectivas; en un principio, desde enfoques etiológicos de corte más bien dualista: teorías activas (explicaciones psicoanalíticas y etológicas), que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos, en lo innato, versus teorías ambientalistas reactivas. Posteriormente aparecerán perspectivas más integradoras como la de Mackal (1983), quien recoge la diversidad de perspectivas teóricas sobre la conducta agresiva humana, desde la consideración de que todos los planteamientos son necesarios, lejos de ser teorías rivales. Otras consideraciones posteriores, como la de Goldstein y Keller (1991), contemplan una aproximación multinivel para la comprensión de la agresión como fenómeno complejo y multidimensional y sugieren un desplazamiento de modelos exclusivamente orientados a la persona a modelos interactivos persona-situación, que incorporan variables personales y situacionales, así como sus potenciales interacciones. Goldstein y Keller (1991) consideran que la explicación interactiva, por su mayor complejidad, logra una conceptualización de la

agresión más ajustada. En esta dirección, Dodge y Petit (2003) han planteado más recientemente teorías de influencia recíproca e interacción biopsicosocial.

La agresividad se revela, por tanto, como un fenómeno complejo y multidimensional y se han distinguido distintos subtipos. Las clasificaciones tradicionales (Buss, 1969; Feshbach, 1964) hablan de *agresividad hostil o emocional* (que comporta deseo de herir o dañar) en oposición a la *agresividad instrumental* (la conducta agresiva se convierte en un medio para obtener algo). Más recientemente, tipologías como las utilizadas por Dodge y Coie (1987), Dodge (1991) o Sterling Honig y Zdunowski-Sjoblom (2014) distinguen, en función de la motivación del agresor, entre *agresividad reactiva* (reacción agresiva ante una amenaza o provocación) versus *proactiva* (conducta deliberada, instrumental). A su vez, Crick y Grotpeter (1995), atendiendo al modo en que se perpetra la agresión, diferencian además entre agresividad *directa o explícita* (ataques físicos y verbales) frente a agresividad *indirecta o relacional* (rechazo, exclusión, y manipulación social). Finalmente, una nueva categoría, la agresividad gratuita o por diversión, está empezando a asociarse preocupantemente al *bullying*, además de la dimensión proactiva o instrumental (Cerezo, 2006b; Ortega y Núñez, 2012).

La conducta violenta es, por tanto, diferente de la agresividad natural de los seres humanos y también del conflicto. El conflicto es un proceso natural; la violencia, no: la biología nos hace agresivos por necesidad de supervivencia, pero es la cultura, la educación que recibamos, la que nos hace pacíficos o violentos (Castells, 2007). La violencia es una forma asimétrica de confrontación de intereses y necesidades, en la que uno adopta el rol dominante y obliga por la fuerza a otro más débil a que adopte un rol de sumisión (Fernández, 1999; Ortega, 1998b).

Cuando esta conducta violenta se manifiesta entre iguales en el contexto escolar nos encontramos ante el fenómeno del *bullying*. Se trata de una forma de conducta agresiva proactiva, intencionada y perjudicial, persistente, con deseo de intimidación y dominio; es violencia mantenida, directa o indirecta, guiada por un individuo o grupo y dirigida contra una víctima que no es capaz de defenderse; una agresividad “*sin sentido biológico ni social, una agresividad injustificada y cruel*” (Ortega, 1998b, p.27).

1.2. BULLYING: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS.

1.2.1. ACERCA DEL TÉRMINO BULLYING: ALGUNAS PRECISIONES.

Heinemann (1973) fue uno de los primeros autores en escribir sobre el fenómeno del *bullying*, si bien utilizaba el término noruego *mobnning*, referido a la violencia grupal contra un individuo que ocurre y declina repentinamente, similar al concepto inglés *mobbing*. Es a partir de los estudios de Olweus en la universidad de Bergen, Noruega, en 1978 y sucesivas revisiones posteriores, cuando crece el interés científico sobre este tema y se consolida el término *bullying* en la investigación internacional.

Desde los primeros estudios de Olweus hasta nuestros días han proliferado numerosas investigaciones al respecto. Las revisiones acerca de la evolución de los estudios sobre el *bullying* en las últimas décadas establecen tres fases de estudio: 1) descripción y prevalencia; 2) orígenes de la perpetración y victimización y factores de riesgo; y 3) prevención del acoso escolar y del *cyberbullying* (Lösel y Bender, 2014; Ortega y Núñez, 2012).

En la actualidad, el término anglosajón *bullying* tiene un uso consensuado en la literatura científica (Avilés, 2003). Olweus (1978) lo introduce para designar conductas que tienen que ver con la intimidación en el ámbito escolar. El término proviene del verbo inglés *to bully* (intimidar, atemorizar) con el que están también relacionados otros términos como *bully/ bullies*, que aparecen frecuentemente en los distintos estudios para designar a los *agresores* o sus sinónimos (“matón”, acosador).

En nuestro contexto, el fenómeno recibe diferentes términos en el ámbito científico e investigador: *maltrato entre iguales*, *abuso*, *acoso*, *violencia escolar*, *intimidación*, *hostigamiento*, *instigar*, *matonismo*, *maltrato por abuso de poder*, *victimización*, además de los términos anglosajones *bullying* y *mobbing* (Defensor del Pueblo, 2007; Piñuel y Oñate, 2005). Es precisamente este segundo informe del Defensor el que, profundizando en la variada terminología utilizada, señala que en distintas lenguas se ha constatado la dificultad de aplicar un término comprensivo para todas las formas que adopta el fenómeno del acoso escolar. En inglés son también diversos los términos utilizados, con matices

diferentes en relación a las manifestaciones: *bullying*, *teasing*, *harassment*, *abuse*, *intimidation* (Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe, 2002). Siendo esto así en cada lengua, las dificultades aumentan al tratar de encontrar términos equivalentes entre unos idiomas y otros (Smith et al., 2002).

Dado que son múltiples las acepciones que habitualmente se usan para referirse a las situaciones de maltrato entre iguales en los centros escolares y que, a pesar de la existencia de diversas investigaciones, no se ha logrado aún un consenso claro acerca del término que mejor lo define (ISEI-IVEI, 2008; Smith et al., 2002), en el presente estudio se utilizarán indistintamente los términos de *abuso*, *intimidación*, *acoso*, *violencia escolar*, *maltrato entre iguales* o *bullying*² para referirse al concepto, que se describe a lo largo del siguiente apartado.

1.2.2. LA DEFINICIÓN DEL *BULLYING*: DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO A PARTIR DE SUS CARACTERÍSTICAS Y PREVALENCIA.

1.2.2.1. Definición y características.

Olweus desarrolló los primeros criterios para la detección específica del *bullying*, diferenciándolo de otros fenómenos, tales como actos disruptivos, incidentes puntuales, bromas o juegos entre iguales propios del proceso de maduración. Partiremos inicialmente de la definición de Olweus como marco para conceptualizar el fenómeno del *bullying*: “*Un alumno/a es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos*” (Olweus, 1998, p.25).

Olweus (1993) ya precisaba que la conducta de agresión, física o psicológica, es intencionada y sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios: va dirigida contra quien tiene dificultad para defenderse (Olweus,

² Dado que el uso de los términos anglosajones *bullying* y *cyberbullying* está ya incorporado a nuestro vocabulario habitual, se utilizarán en este estudio combinados indistintamente con las expresiones equivalentes en nuestra lengua.

Snyder y Limber, 2005). La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos, tales como la disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Olweus, 1993). Estudios realizados en nuestro ámbito estatal han partido de definiciones similares, subrayando la crueldad del maltrato, el atentado contra la dignidad que supone (Piñuel y Oñate, 2005) y la forma destructiva de demostración de poder ante la indefensión de la víctima en un contexto relacional del que no recibe ayuda -*la conspiración de silencio*- (Ararteko, 2008).

El *bullying* es un fenómeno altamente complejo. Trascendiendo el amplio espectro de tipologías que presenta, prácticamente todas las definiciones que arrojan las múltiples investigaciones sobre este fenómeno comparten unos criterios comunes o características que han de estar presentes para considerar una agresión como abuso o maltrato (Avilés, 2003; Defensor del Pueblo, 2007; Inspección Educativa del Gobierno Vasco, 2007; ISEI-IVEI, 2008; Piñuel y Oñate, 2005), en clara coincidencia con las primeras definiciones de Olweus (1993, 1998).

En primer lugar, la acción tiene que tener un componente de repetición: ha de suceder durante un período de tiempo prolongado y de forma recurrente y reiterativa, con las consiguientes consecuencias negativas para la víctima (Cerezo, 2006b; Goldsmid y Howie, 2014; Méndez y Cerezo, 2010; Velderman, Dorst, Wiefferink, Detmar y Paulussen, 2008). Piñuel y Oñate (2005) señalan que la repetición de la conducta ha de ser evaluada por quien la padece como no meramente incidental, sino como parte de *algo que le espera sistemáticamente* en el entorno escolar en la relación con aquellos que le acosan. La duración en el tiempo, junto con el establecimiento de un proceso que va a ir minando la resistencia del niño y afectando significativa y negativamente a todos los órdenes de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar), determinarán en parte la gravedad del pronóstico. La agresión supone dolor no solo en el momento del ataque, sino de forma sostenida a través de la expectativa de la víctima de poder volver a ser objeto de futuras agresiones (Avilés, 2003).

En segundo lugar, unido a la característica de la repetición, se halla el componente de la intencionalidad, el intento deliberado de causar daño psicológico y/o físico a otra persona (Defensor del Pueblo, 2007; Goldsmid y Howie, 2014; Hemphill, Tollit y Herrenkohl, 2014; ISEI-IVEI, 2008; Méndez y Cerezo, 2010; Olweus, 1993; Olweus et al., 2005; Piñuel y Oñate, 2005; Sterling Honig y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Velderman et al., 2008). Como señalábamos anteriormente, la intencionalidad y la repetición en el tiempo generan en la víctima la expectativa de futuros ataques (Inspección Educativa del Gobierno Vasco, 2007).

Una tercera característica es la indefensión de una víctima que es atacada por un individuo o grupo (Cerezo, 2006b; Olweus et al., 2005). Son más excepcionales los casos en los que son varios alumnos el objeto de la agresión; en cualquier caso, siempre se intimida a sujetos concretos. La personalización sobre la víctima elegida la sitúa en situación de indefensión: la víctima no encuentra los medios para defenderse y sufre aislamiento, estigmatización, pérdida de autoestima y reputación (Inspección Educativa de Gobierno Vasco, 2007). Voors (2005) añade que, como resultado del episodio de acoso, se produce un contraste de sentimientos entre el que perpetra el abuso y la víctima objeto del mismo: el *bully* o agresor experimenta un estado de excitación gozosa, se siente poderoso, divertido, mientras que la víctima queda intimidada, avergonzada y ofendida.

En cuarto lugar, existe una asimetría en la relación agresor-víctima: la indefensión es consecuencia de la situación de desigualdad de poder -real o imaginario- entre el agresor y la víctima, o, en otros términos, del desequilibrio de fuerzas entre el más fuerte y el más débil (Cerezo, 2006b; Goldsmid y Howie, 2014; Hemphill et al., 2014; ISEI-IVEI, 2008; Velderman et al., 2008). La base del acoso es el denominado binomio *poder o dominio versus sumisión*, la relación asimétrica con abuso de poder que hace que la víctima se sienta impotente para salir de esa situación por sí sola (Ararteko, 2008; Avilés, Irurtia, García-López y Caballo, 2011).

Vinculada a la asimetría de la relación agresor-víctima se halla otra característica del acoso: su naturaleza oculta (Defensor del Pueblo, 2007). Quienes acosan saben que probablemente saldrán impunes de su acción, debido a que la víctima no podrá tomar

represalias por el desequilibrio de poderes entre el agresor y la víctima y que, seguramente, tampoco lo contará a nadie. Por otro lado, los espectadores *silentes* (Ricou, 2005) no se implicarán para detenerla. Las víctimas guardan silencio sobre las agresiones por múltiples motivos (Elzo, 2008): para intentar ocultar su sensación de debilidad y evitar un incremento de la exclusión relacional, ya que verbalizarlo y asumirlo es una erosión de la autoestima, de por sí muy debilitada; por temor a la incompreensión de los adultos y a las represalias de maltratadores; también por un cierto sentimiento de culpa y de vergüenza (Cerezo, 2006a, 2006b; Sánchez y Cerezo, 2011). Tienen además la secreta esperanza de que, si no lo cuentan, acabarán ganándose cierta simpatía por parte del acosador (Ricou, 2005). El sufrimiento en solitario alcanza su expresión más extrema y terrible en el suicidio de la víctima (Baldry, 2004; Menard y Grotper, 2014; Sterling Honig y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Sun y Hui, 2007).

Por último, la agresión puede ser física (agresiones corporales), verbal (insultos, motes, burlas) o social (aislamiento, rechazo). Siguiendo a Olweus, buena parte de los estudios posteriores identifican el *bullying* con acciones intimidatorias donde se dan una serie de combinaciones de agresiones físicas, verbales y psicológicas. Sobre este aspecto, las diferentes tipologías o manifestaciones del *bullying*, profundizaremos en el apartado 1.3.

1.2.2.1. Datos de prevalencia.

La violencia escolar o *bullying* no es un fenómeno nuevo (Beane, 2006); de hecho, muchas personas adultas relatan episodios de acoso entre iguales vividos en edad escolar (Crozier y Skliopidou, 2002; Voors, 2005). Se empezó a tomar conciencia del acoso entre iguales en la década de los años '90, tras los estudios pioneros de Olweus (1978) en Noruega. A partir de entonces hasta actualidad se han desarrollado numerosas investigaciones y programas preventivos. La diferencia radica en que hoy el *bullying* es un fenómeno más intenso que hace cuarenta años y que la creciente insensibilización ante la violencia lo hace más peligroso.

Los primeros estudios epidemiológicos de Olweus (1993) en Suecia y Noruega con 130.000 alumnos de primaria y secundaria arrojaban un índice de un 15% de los estudiantes

implicados en alguna forma de *bullying*. Desde entonces, se han desarrollado numerosas investigaciones en distintos contextos internacionales (Borntrager, Davis, Bernstein y Gorman, 2009): en la escuela elemental italiana se maneja un índice del 42% de victimización y 28% de *bullies*; entre los estudiantes británicos de escuela elemental, un 27% de víctimas y un 12% de acosadores; un 21.9% de víctimas y un 52% de *bullies* en Japón; y un 20.1% de victimización en EEUU. Las comparaciones resultan complicadas debido a la falta de homogeneidad en la medida: diferencias en instrumentos, características de las muestras, diseños y análisis estadísticos (Garaigordobil y Oñederra, 2008b).

En lo que respecta a la realidad de nuestro país en materia de *bullying*, se han realizado en la última década numerosos estudios epidemiológicos a nivel nacional (Estudios del Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Informes Cisneros VII y X, de Piñuel y Oñate, 2005, 2006; Estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010). El último estudio Cisneros (Cisneros X, Piñuel y Oñate, 2006), realizado en 14 comunidades españolas con una muestra de 24.990 alumnos/as de entre 7 y 17 años, arrojaba un preocupante –y controvertido– porcentaje de víctimas del 23.2%, si bien con diferencias entre comunidades; un 39.4% del alumnado acosaría esporádicamente y un 3% de manera frecuente o sistemática. El Estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2010), llevado a cabo por el Ministerio de Educación y la Universidad Complutense en las 17 Comunidades Autónomas y dirigido por Díaz-Aguado, arroja entre el alumnado de la ESO (12-16 años) un porcentaje global de 3.8% de víctimas y un 2.4% de acosadores – además de un 0.7% de *bully-victims*-. En nuestro contexto también existe cierta dificultad de comparación de los resultados por diferencias metodológicas (edades en estudio, índices generales frente a datos segregados por tipo de maltrato o sumatorio de porcentajes de mayor frecuencia versus porcentaje de, al menos, una conducta de maltrato).

En la Tabla 1 se recogen los resultados de los estudios más recientes a nivel estatal y de la CAPV. En la Tabla 2 se presenta la evolución de la incidencia del maltrato en España y Euskadi atendiendo al porcentaje de víctimas por cada tipo de maltrato, según las tipologías que se desarrollarán en el siguiente apartado. Se incluye en esta segunda tabla la comparación con los resultados del Primer Estudio Estatal del Defensor del Pueblo (2000) y con el estudio del ISEI-IVEI (2009) citado anteriormente.

Tabla 1. Prevalencia del acoso en España y el País Vasco.

Estudio:	País	Muestra	Edades	Criterio de cómputo:	% víctimas	% acosadores	% global víctima-agresor
<i>Estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2010)</i>	España	23.100	(12-16) 1º-4ºESO	Sumatorio % a menudo + muchas veces	% Global: 3.8%	% Global: 2.4%	% Global: 0.7%
					% segregado por edad y sexo:	% segregado por edad y sexo:	
					1º: 5.16 2º: 4.99 3º: 4.06 4º: 3.06	%H 4.28 %M 3.63 2º: 3.67 3º: 3.56 4º: 0.88	
<i>Informe sobre el maltrato entre iguales ISEI-IVEI (2012)</i>	España (País Vasco)	3.150 EPO	(10-16) 5ºEPO 6ºEPO	Al menos una conducta de maltrato:	% EPO: 21.7 5º: 23.3 % 6º: 20 %		
		3.132 ESO	1º-4ºESO		% ESO: 14.9 1º: 18.8 % 2º: 14.1 % 3º: 11.4 % 4º: 14.7%		

Tabla 2. Evolución del maltrato en España y Euskadi: porcentaje de víctimas.

Tipo de maltrato	Ítems:	2007 Segundo estudio nacional del Defensor del pueblo-Unicef		2010 Estudio del Observ. Estatal de la Convivencia Escolar	2012 Investigación ISEI-IVEI sobre el maltrato entre iguales en Euskadi			
		3.000 estudiantes 1º a 4º ESO		23.100 estudiantes 1º a 4º ESO	3.150 (5º y 6º EPO) 3.132 (1º a 4º ESO)			
		300 centros (públicos y privados)		302 centros (públicos, concertados y privado)	164 centros (públicos y concertados)			
		% a menudo + muchas veces		% a menudo + muchas veces	% a menudo + siempre			
					EPO		ESO	
		1999	2006		2009	2012	2009	2012
Exclusión social	Me ignoran	15.1	10.5	3.4	2.7	5.3	1.7	2.3
	No me dejan participar	10.9	8.6	3.5	3.8	4.7	2.6	2.2
Agresión verbal	Me insultan	39.1	27.1	4.9	4.7	8.2	3.1	5.2
	Me ponen motes ofensivos	37.7	26.7		6.6	8	4.4	5.9
	Hablan mal de mí	35.6	31.6	6.5	5.5	7.9	3.8	5.8
Agresión física indirecta	Me esconden cosas	22	16		2.8	2.8	2.1	2.7
	Me rompen cosas	4.5	3.5	3.4	1	1.1	0.8	1.2
	Me roban cosas	7.3	6.3	3.4	1.3	1.6	2.2	2.3
Agresión física directa	Me pegan	4.8	3.9	1.4	2.6	3.7	0.8	1.7
Amenazas, chantaje	Me amenazan para meter miedo	9.8	6.4	2	2	2.3	0.9	1.7
	Me obligan con amenaza	0.8	0.6	1.1	0.7	0.6	0.7	0.5
	Me amenazan con armas	0.7	0.5	1	0.2	0.3	0.6	0.5
Acoso sexual		2	0.9	1.2			1	1.1
Cyberbullying	Me han grabado para obligarme a hacer algo		5.5 (% global)	0.2		0.4	0.5	0.5
	He recibido mensajes insultantes y/o amenazas			0.3	0.8	0.9	0.6	0.9
	Han difundido fotos mías			1.1		0.6		0.8

En la comparativa entre los resultados nacionales de los años 1999-2006-2010 se observa una progresión hacia el descenso de la tasa de victimización. En lo que respecta al País Vasco, se observa, sin embargo, un incremento en el año 2012 (índice global de victimización de un 21.7 % en EPO y 14.9 % en ESO) respecto a 2009 (16.9% en EPO y 11.9% en ESO). En un estudio epidemiológico anterior llevado a cabo por Garaigordobil y Oñederra (2008a) con una muestra de 5.983 alumnos, el índice de victimización en EPO fue de 5.8% y de 3.8% en ESO.

Si se desglosan los datos en cuanto al género, hay más agresores y víctimas varones (Observatorio Estatal de la Convivencia, 2010). Por tipos de maltrato, el más frecuente es la agresión verbal, en particular entre las chicas, que utilizan más la maledicencia; entre los chicos es más habitual la violencia física (véanse los apartados 1.5.2.1 y 1.5.3.1). Analizando los datos por edades, es en tercer ciclo de Educación Primaria donde se observa el mayor índice de maltrato, seguido de 1º y 2º de Educación Secundaria (ISEI-IVEI, 2012). Son diversos los estudios que también coinciden en señalar la adolescencia temprana y el comienzo de la escuela secundaria (11-13 años) como el pico más alto del nivel de maltrato (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Sullivan Cleary y Sullivan, 2005).

1.3. TIPOLOGÍAS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES.

La literatura científica coincide en señalar que el *bullying* adopta un rango muy amplio de manifestaciones (Avilés, 2003; Crozier y Skliopidou, 2002; Holt, Finkelhor y Kaufman, 2007). Manifestaciones que, según el Segundo Informe del Defensor del Pueblo (2007), no siempre resultan evidentes a los observadores del fenómeno ni incluso a quienes lo estudian. A lo largo de varias décadas de estudio, el concepto ha ido ampliándose al concebirse al abuso de poder y la desigualdad de fuerzas no solo en términos físicos, sino también psicológicos y sociales, incluyendo nuevos tipos de conductas, como la exclusión social u ostracismo, más allá de las interacciones explícitamente agresivas.

En este sentido, la mayoría de los estudios identifican el *bullying* con acciones intimidatorias donde se dan una serie de combinaciones de agresiones físicas, verbales

(insultos, motes, burlas) y sociales (aislamiento, rechazo). La clasificación de dichas manifestaciones no sigue una nomenclatura demasiado homogénea más allá del acoso físico y verbal, por lo que no encontramos taxonomías uniformes. Trascendiendo los criterios de clasificación y denominación, en particular de las manifestaciones psicológicas del acoso -categoría muy amplia que incluye elementos verbales, no verbales, relacionales, sociales, y emocionales-, la variedad de manifestaciones que adopta el *bullying* participa de alguna manera de más de una de las modalidades y la dimensión de maltrato psicológico está latente en todas ellas en diferente grado. Veamos con más detalle los tipos de acoso escolar y las manifestaciones que adoptan.

1.3.1. TIPOS DE ACOSO ESCOLAR.

1.3.1.1. Acoso físico.

Se manifiesta con agresiones e incluso daños físicos y estadísticamente es más frecuente entre los chicos. La revisión bibliográfica coincide en señalarlo como la forma más evidente de *bullying* (Avilés, 2003; Beane, 2006; Crozier y Skliopidou, 2002; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Holt et al., 2007; Kokkinos, Panagopoulou, Tsolakidou y Tzeliou, 2014; Piñuel y Oñate, 2005). Es el tipo de acoso en el que mayor acuerdo puede existir en cuanto a su realidad, en la medida en que es más fácil de identificar, objetivar y determinar (Voors, 2005). Pueden distinguirse dos subtipos de esta manifestación de violencia:

1.3.1.1.1. De forma directa:

Comprende ataques físicos, tales como empujones, puñetazos, agresiones con objetos, amenazas con armas, ser obligado a hacer cosas que no se desean (Inspección Educativa de Gobierno Vasco, 2007; ISEI-IVEI, 2008; Smokowski y Kopasz, 2005). Voors (2005) incluye también en esta categoría elementos de tipo sexual, como quitar los pantalones, bajar prendas de ropa interior o tocamientos sexuales. Otros autores (Castells, 2007; Sullivan et al., 2005) estiman que tales comportamientos, dada su entidad y gravedad, podrían englobarse, junto con sus manifestaciones verbales, en una categoría específica de *bullying*: el acoso escolar sexual.

1.3.1.1.2. De forma indirecta:

Se manifiesta dañando pertenencias personales, prendas de vestir o producciones escolares, escondiéndolas o apropiándose las, incluso mediante la fuerza (Sullivan et al., 2005). Estudios como el del Defensor del Pueblo (2000), el Informe Cisneros VI de Piñuel y Oñate (2005) o la investigación sobre el maltrato en Euskadi del ISEI-IVEI (2008) contemplan esta categoría.

1.3.1.2. Acoso no físico, relacional o agresión social.

Se trata de una categoría muy amplia en la que cabe distinguir distintos subtipos: acoso verbal (directo e indirecto) y acoso no verbal (directo e indirecto).

1.3.1.2.1. Acoso verbal (directo e indirecto).

Gran número de investigaciones tratan el *bullying* verbal como la manifestación más habitual de acoso escolar (Avilés, 2003; Beane, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Kokkinos et al., 2014; Piñuel y Oñate, 2005; Ricou, 2005; Sterling Honig y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Sullivan et al., 2005). Idénticos resultados presentan los estudios epidemiológicos más recientes de nuestro país y comunidad, recogidos en la Tabla 2 anteriormente expuesta: ser objeto de insultos, motes ofensivos o maledicencia es el tipo de maltrato con mayor índice de ocurrencia, tanto a nivel estatal como de comunidad autónoma. El acoso verbal puede ser ejercido mediante manifestaciones directas e indirectas.

Las manifestaciones directas consisten en intimidación o amenazas de violencia, insultos y agresiones verbales, asignación de motes humillantes, llamadas telefónicas ofensivas –favorecidas en los últimos tiempos por el uso generalizado del móvil–, exigencia de dinero o bienes materiales mediante amenazas y/o burlas hirientes y crueles relativas a la indumentaria, el aspecto físico, la raza, el origen étnico, algún defecto o anomalía visible, rareza del habla o de la conducta, con objeto de poner en ridículo a la víctima (Crozier y Skliopidou, 2002).

La asignación de mote y sobrenombres desagradables y/o hirientes es una de las formas más prevalentes de *bullying* (Crozier y Skliopidou, 2002). En ocasiones, son relativos a la apariencia física o juegos de palabras con el propio nombre y los de animales (Voors, 2005). Crozier y Skliopidou (2002) inciden en la mayor dificultad de detección de estas manifestaciones en comparación con el *bullying* físico y, según los resultados de su investigación, sugieren que los efectos de los mote recibidos durante la escolarización tienen efectos más a largo plazo que el propio período escolar, pues de adultos aún son recordados negativamente, sobre todo los más hirientes.

Respecto a otras manifestaciones del acoso verbal, Sullivan et al. (2005) incluyen el lenguaje sexualmente indecente u ofensivo así como los comentarios y burlas racistas, elementos que otros autores contemplan como tipologías específicas de *bullying*, como son el acoso escolar sexual y acoso escolar racista. También Voors (2005) incluye en el acoso verbal comentarios racistas y burlas sobre defectos o discapacidades, si bien los primeros estudios de Ortega (1998b) o Fernández (1999) lo conceptualizaban como acoso escolar de estudiantes con necesidades especiales.

Por su parte, las manifestaciones indirectas implican, entre otras conductas, criticar, hablar mal de otro a sus espaldas o maledicencia (el tipo de acoso estadísticamente más frecuente entre las chicas), injurias, difusión de falsas historias o de rumores falsos y malintencionados (Crozier y Skliopidou, 2002; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Inspección Educativa de Gobierno Vasco, 2007; Ricou, 2005).

1.3.1.2.2. *Acoso no verbal (directo e indirecto).*

En esta dimensión es donde se observa más dispersión de taxonomías entre autores. Avilés (2003) lo denomina *bullying psicológico*, refiriéndose a aquellas acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor, aunque subraya que está presente en todas las formas de maltrato. A pesar de la variedad de denominaciones, podemos distinguir distintos subtipos en esta categoría, atendiendo a su carácter directo (cara a cara) o indirecto (a través de la exclusión social).

En lo que respecta a las manifestaciones directas, Sullivan et al. (2005) señalan que el acoso no verbal directo acompaña habitualmente a la intimidación verbal y/o física. En muchas ocasiones pasa desapercibido como algo relativamente inofensivo y no llega a ser identificado como *bullying*, pero, en realidad, puede ser utilizado como una forma de mantener el control sobre alguien, para intimidarle y recordarle que en cualquier momento puede ser el elegido como blanco de las agresiones. Ricou (2005) ofrece algunos ejemplos: papelitos que circulan por la clase, miradas, sonrisas o frases inacabadas.

Coincide con ellos Castells (2007) en su categorización del acoso *emocional*, del que dice se trata de las peores formas de violencia entre iguales, pero que a menudo no se contempla como tal por ser muy sutil y no dejar huellas. Los Informes del Defensor del Pueblo (2000, 2007) y de la Inspección Educativa de Gobierno Vasco (2007) incluyen aquí la intimidación, la amenaza para infundir miedo -incluso amenazas con armas-, el chantaje (obligar a hacer cosas bajo amenaza) y el no dejar participar (por ejemplo, no dejar jugar), como formas de exclusión social directa. También se incluyen en esta categoría manifestaciones como gestos groseros y caras de desprecio así como ataques despiadados a los sentimientos más íntimos de un compañero.

Por otra parte, las manifestaciones indirectas se traducen en comportamientos dirigidos al aislamiento social, la exclusión y la marginación social (Sterling Honig y Zdunowski-Sjoblom, 2014). Sullivan et al. (2005) señalan que suceden de manera premeditada y normalmente sistemática. En relación a su prevalencia, Voors (2005) apunta que es un tipo de acoso muy frecuente entre las chicas que están entrando en la pubertad.

Avilés lo denomina *bullying social* y lo describe como acciones dirigidas a “aislar al individuo respecto del grupo y ubicarlo en un mal status, haciendo partícipes en ocasiones a otros individuos de esta acción, (...) con la inhibición contemplativa de los miembros del grupo” (2003, p.19). En este mismo sentido, Voors (2005) habla de *acoso relacional*.

En relación a la propagación de rumores, Voors (2005) hace una matización para justificar su inclusión en esta categoría y no en la del *bullying* verbal: en el acoso verbal la injuria hiere directamente cara a cara, mientras que el rumor ofende por vía indirecta.

Cabe añadir a la exclusión y al aislamiento otra manifestación del *bullying* psicológico: delatar una falta real o supuesta de un compañero al adulto, para que el denunciado sea castigado (Piñuel y Oñate, 2005; Ricou, 2005).

1.3.2. MANIFESTACIONES ESPECÍFICAS DEL *BULLYING*.

Además de las tipologías referidas, algunos autores consideran que determinadas manifestaciones de *bullying* pueden ser consideradas por sus contenidos o por las características de la víctima como manifestaciones específicas del mismo (Inspección Educativa de Gobierno Vasco, 2007). Se trata del acoso escolar de estudiantes con necesidades especiales y el acoso escolar racista (Ortega, 1998b; Sánchez y Cerezo, 2010), el acoso escolar sexual (Castells, 2007; Sullivan et al., 2005), el acoso escolar homofóbico (Platero y Gómez, 2007; Sullivan et al., 2005) y, ligado a los medios utilizados -las nuevas tecnologías-, la aparición reciente del *cyberbullying* o ciberacoso (Ararteko, 2009; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Garaigordobil, 2011). Sin ánimo de una profundización exhaustiva, nos detendremos en este último, dado su carácter emergente en los últimos años; nos encontramos ante un nuevo fenómeno social, sumamente preocupante, inserto en el contexto de la revolución digital de la denominada *era del acceso* (Rifkin, Álvarez y Teira, 2000).

1.3.2.1. *Cyberbullying* o ciberacoso: definición, manifestaciones, características y prevalencia.

El *cyberbullying* implica el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (telefonía móvil e Internet) para perpetrar el maltrato entre iguales (Avilés, 2013; Flores, 2008a; Garaigordobil y Aliri, 2013; Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014). No hay una definición uniforme del *cyberbullying*, pero las distintas conceptualizaciones contienen dos elementos comunes: las características que comparte con el *bullying* tradicional y una enumeración de las manifestaciones y los recursos electrónicos a través de los que tiene lugar (Vandebosch y Cleemput, 2009).

Las manifestaciones del *cyberbullying* o ciberacoso se presentan en un rango amplio de conductas dentro de un contexto tecnológico en continuo y exponencial cambio (Corcoran, McGuckin y Prentice, 2015). En las taxonomías existentes se manejan fundamentalmente dos criterios: los medios utilizados y los tipos de acciones (Cantone et al., 2015; Giménez-Gualdo, Maquilón-Sánchez y Arnaiz, 2014; Kowalski et al., 2014; Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet, 2006; Smith, Mahdavi et al., 2008; Willard, 2006). Cabe distinguir también formas directas e indirectas de *cyberbullying* partiendo de los tipos del *bullying* tradicional (Langos, 2012; Vandebosch y Cleemput, 2009). En la Tabla 3 se recogen algunas ejemplificaciones de estas tipologías.

El *cyberbullying* implica algunas conductas del *bullying* (tales como motes, extender rumores o mentiras y amenazas) aunque comunicadas mediante medios tecnológicos. Autores como Smith, Mahdavi et al. (2006) proponen una definición del problema que lo sitúa en relación directa con las formas de *bullying* más convencionales, al entender que las manifestaciones de *cyberbullying* responden a un mismo fenómeno general. El *cyberbullying* se define desde este planteamiento como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, se lleva a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de medios electrónicos y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith, Mahdavi et al., 2006). También Ortega, Mora-Merchán y Jäger (2007) se cuestionan si la aparición de esta forma de violencia es en realidad un nuevo fenómeno o distintas caras del problema *bullying*.

Sin embargo, el *cyberbullying* también implica conductas específicas del mundo de Internet que no tienen un correlato en el *bullying* tradicional, como, por ejemplo, el fenómeno del *bombing* o bombardeo, que tiene lugar cuando se usa un programa automático para inundar el e-mail de la víctima con miles de mensajes (Burgess-Proctor, Patchin e Hinduja et al., 2009). En esta línea, autores como Flores (2008b) consideran que los rasgos significativos diferenciados de *bullying* y *cyberbullying* imprimen un carácter y entidad distintos a este último.

Por último, diversos estudios abordan la co-ocurrencia y solapamiento del *bullying* tradicional y *cyberbullying* (Del Rey, Elipe y Ortega, 2012; Kowalski et al., 2014;

Vandebosch y Van Cleemput, 2009). En cualquier caso, pese a compartir rasgos comunes, presentan, como veremos, características diferenciadas, que en el caso del *cyberbullying* le hacen especialmente perjudicial.

Tabla 3. *Ejemplos de clasificaciones de las tipologías de cyberbullying.*

SEGÚN EL MEDIO	SEGÚN EL TIPO DE ACCIÓN	SEGÚN TIPOLOGÍA TRADICIONAL
- Mensajes de texto ofensivos. - Envío de fotos o vídeos difundidos a través de móvil o por Internet. - Llamadas desde móviles. - Correos electrónicos ofensivos, intimidatorios o amenazantes - Agresión verbal en salas de chat. - Mensajería instantánea de carácter intimidatorio, acosador o insultante. - Páginas web diseñadas para agredir a otra persona o a un grupo. - Juegos on-line. - <i>Whatsapp</i>. - <i>Messenger</i> y otras redes sociales.	- Peleas on-line o <i>flaming</i>. - Hostigamiento (envío repetido de mensajes ofensivos). - Denigración y descalificación on-line con el objeto de difamar e injuriar a una persona enviando rumores, mentiras o imágenes ofensivas y crueles, para dañar su imagen y o sus relaciones interpersonales. - Suplantación de personalidad, poner a la víctima en una situación problemática o dañar su reputación y amistades. - Violación de la intimidad (divulgación on-line de secretos, información comprometida o imágenes). - Exclusión deliberada de alguien de un grupo on-line. - Ciberacoso (envío repetido de mensajes con amenazas de daño). - <i>Happy slapping</i> (grabación y difusión de agresiones físicas).	Cyberbullying directo: - daños a la propiedad (envío de virus) - verbal (insultos o amenazas) - no verbal (envío de fotografías obscenas o amenazantes) - social (exclusión de un grupo on-line). Cyberbullying indirecto: - enmascaramiento (hacerse pasar por otra persona) - difusión de secretos, información o imágenes embarazosas - extender rumores mediante chat, e-mail o móviles - tomar parte en votaciones difamatorias en páginas web.

Por una parte, el *cyberbullying* comparte tres rasgos principales del *bullying* tradicional: 1) el ser un acto de agresión intencional, 2) la repetición y 3) el abuso entre iguales con desequilibrio de poder, que puede adoptar numerosas formas, sea físico, social o psicológico (Avilés, 2013; Corcoran et al., 2015; Kowalski et al., 2014). Ese desequilibrio de fuerzas viene marcado por las habilidades tecnológicas superiores del agresor, el anonimato inherente al *ciberbullying* -que genera indefensión en la víctima-, la capacidad

de humillar a gran escala y la inmediatez de la difusión (Corcoran et al., 2015; Kowalski et al., 2014).

En cuanto al componente de repetición no hay total consenso. Mientras Burgess-Proctor et al. (2009) inciden en el matiz deliberado y repetido del daño como elemento diferencial y Flores (2008a) señala que la victimización *on-line* aislada no encajaría en el *cyberbullying*, otros estudios más recientes como el de Corcoran et al. (2015) subrayan que la repetición adopta una forma diferente en el mundo cibernético: no es necesario que la conducta de abuso se repita por parte del agresor ya que los espectadores adoptan un papel central viendo, compartiendo y comentando los contenidos o imágenes humillantes.

Por otra parte, el *cyberbullying* se diferencia del *bullying* tradicional en cuanto al medio, tiempo y lugar en los que ocurre, sus consecuencias y los agentes.

La primera característica distintiva del *cyberbullying* es la accesibilidad a la víctima y su disponibilidad espacio-temporal: los recursos tecnológicos permiten atacar en cualquier tiempo y lugar -a diferencia del mundo real- y el potencial de humillación llega a una audiencia de un tamaño y lugar desconocidos (Avilés, 2013; Corcoran et al., 2015; Kowalski, 2014). La separación física entre víctima y agresor, lejos de limitar la frecuencia, el alcance y la gravedad del daño infligido, pone a la víctima en una situación de mayor inseguridad e impacto emocional de la agresión, pues no existen lugares ni tiempos seguros, dado que puede recibir amenazas desde cualquier medio electrónico (Estévez et al., 2010).

En segundo lugar, las consecuencias psicológicas del *cyberbullying* pueden llegar a ser incluso mayores que las del *bullying* (Avilés et al., 2011), precisamente por el alcance y la inmediatez de Internet y también por el anonimato, que favorece la desinhibición del ciberagresor y la ausencia de percepción del daño causado y de empatía (Avilés, 2013; Kowalski et al., 2014).

Unido a un escenario virtual en el que se despersonaliza a la víctima, este bajo nivel de percepción del daño causado se explica por: 1) una atribución de causalidad y de responsabilidad difusas al no recibir feedback directo de las consecuencias del abuso, lo que también dificulta que los testigos intervengan a favor de la víctima ya que se impone la

identidad grupal a la individual y la autorregulación conductual por la norma grupal (Avilés, 2013; Flores, 2008b); y 2) la denominada “*pantallización*”, que conduce a confundir realidad y fantasía, a distorsionar el mundo real y a reducirlo a las dimensiones de una pantalla: lo malo parece menos malo para adolescentes que han crecido en la cultura de la imagen, acostumbrados a grabar, hacer fotos y mandar mensajes de móvil (Urra, 2006).

Por otra parte, el anonimato permite -al menos durante un tiempo- la impunidad (Ararteko, 2009; Flores, 2008b). La identificación resulta difícil porque existen serias lagunas en la supervisión del ciberespacio y, en muchas ocasiones, el ciberacoso se produce fuera del contexto escolar. Muy pocas víctimas informan a los adultos de lo que les está ocurriendo y los ciberacosadores pueden pasar desapercibidos manteniendo una relación aparentemente buena con los docentes e incluso éxito escolar (Avilés, 2013; Patchin e Hinduja, 2006), si bien aún no está totalmente clara la relación entre *cyberbullying* y rendimiento académico (Giménez-Gualdo et al., 2014). Para las víctimas, la impunidad de los agresores incrementa su indefensión: son aún más vulnerables si cabe en la red, pues muchas de ellas se encuentran aisladas, sin soporte social (Li, 2007).

Las consecuencias psicológicas del *cyberbullying* pueden llegar a ser más perjudiciales que las del *bullying* tradicional, tal y como mencionábamos anteriormente. Estévez et al. (2010) señalan que las víctimas presentan menor autoestima y más síntomas depresivos, cogniciones de maltrato y exposición a la violencia que los adolescentes que no han sufrido *ciberbullying*. En este mismo sentido, Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete (2013) han hallado que, efectivamente, la victimización por *cyberbullying* predice síntomas depresivos. La revisión de la literatura de investigación evidencia que además las víctimas presentan ideación suicida, estrés, miedo, sentimientos de ira y frustración, indefensión, irritabilidad, somatizaciones, trastornos del sueño y dificultades de concentración (Garaigardobil, 2011). Las últimas investigaciones hablan de niveles de depresión e ideación suicida, estrés emocional, externalización de la hostilidad, delincuencia y abuso de alcohol mayores que en los iguales no victimizados, así como de una estrecha relación entre la severidad de la depresión y la intensidad del *cyberbullying* (Selkie, Kota, Chan y Moreno, 2015).

Por último, el tercer grupo de diferencias está relacionado con los agentes intervinientes. Cualquiera puede ser víctima u hostigador a través de la pantalla puesto que no es necesario conocerse mutuamente ni una mayor fuerza física para agredir (de ahí que sea común la participación de chicas) ni se es potencial víctima por una debilidad o por disponer de menos habilidades sociales (Flores, 2008a). Puede darse, por otro lado, un solapamiento entre víctimas y acosadores (Estévez et al., 2010) o que quien sufre *bullying* llegue a convertirse en ciberacosador (Flores, 2008a).

Para finalizar este apartado, se aportan a continuación algunos datos relevantes relativos a la prevalencia del *cyberbullying*. La revisión de los resultados de los estudios que existen hasta el momento sobre el *cyberbullying* (Garaigordobil, 2011) revela dos informaciones considerablemente importantes acerca de esta forma emergente de agresión entre los adolescentes.

En primer lugar, en todos los países estudiados aparece en un importante porcentaje de jóvenes, tanto en calidad de víctimas como de agresores. En nuestro contexto, Estévez et al. (2010) hablan de que un 30.1% de los adolescentes ha sufrido algún tipo de ciberagresión y un 22.8% comparte la doble condición de víctimas y agresores. Garaigordobil y Aliri (2013) han encontrado idéntico porcentaje de victimización y un 15.5% de agresores.

La presencia creciente de ordenadores en las habitaciones de los adolescentes y la posibilidad de conexión en todo momento y lugar hace que el *cyberbullying* se multiplique al no verse constreñido por la localización física de víctima ni de agresor. De igual manera, el móvil, que se ha convertido en un acompañante inseparable, hace del adolescente un objeto de victimización permanente lo que explica en parte la alta prevalencia del ciberacoso (Giménez-Gualdo et al., 2014).

A esta alta disponibilidad de las nuevas tecnologías, además de la sensación de anonimato e impunidad y la baja percepción del daño causado comentados anteriormente, se añaden otros factores para explicar las preocupantes dimensiones que está adquiriendo el *cyberbullying* como fenómeno en creciente expansión (Flores, 2008b): 1) la importancia cada vez mayor del ciberespacio, “*cuarto espacio de socialización*”; 2) las características

propicias de Internet: la facilidad de agrupación de hostigadores y la facilidad de reproducción y distribución de contenidos de carácter audiovisual; 3) el mayor número de candidatos: la víctima puede ser cualquier persona a la que se pueda acceder a través de Internet, el móvil o los videojuegos, no es necesaria mayor fuerza física, contar con el beneplácito del grupo o estar protegido por terceros; y 4) el miedo a la pérdida de permisos de uso: el temor a perder privilegios relativos a condiciones parentales de horarios o duración para el uso de Internet, el móvil o los videojuegos, hace que en ocasiones los adolescentes que sufren *cyberbullying* no pidan ayuda y que la situación sea manejada durante demasiado tiempo por el menor, con el consiguiente riesgo de agravamiento del acoso y de mayor sufrimiento psicológico.

En segundo lugar, no está claro qué factores ponen a los jóvenes en riesgo de verse envueltos en situaciones de *cyberbullying* (bien como víctimas o como *bullies*), aunque sí parece haber algunas evidencias que sugieren que el género es una variable relevante en el *cyberbullying* (Burgess-Proctor et al., 2009; Garaigordobil y Aliri, 2013).

Aunque es necesaria más investigación al respecto, parece que habría más chicas que chicos que refieren haber sido víctimas (Burgess-Proctor et al., 2009). Garaigordobil y Aliri (2013), en el contexto de la Comunidad Autónoma del País Vasco, también han encontrado un porcentaje significativamente mayor de mujeres víctimas (un 17.6% de chicas frente a un 12.5% de chicos, en una muestra de 3.026 participantes de entre 12 y 18 años); el porcentaje de mujeres observadoras fue también significativamente mayor (38% de chicas frente a un 27.1% de chicos). Sin embargo, el porcentaje de agresores y agresoras fue similar (7.7% chicas, 7.8% chicos). Los resultados de Garaigordobil y Aliri (2013) confirman también que las chicas sufren más conductas de ciberacoso, como recibir llamadas anónimas, acoso sexual, suplantación o difamación, mientras que los chicos realizan más conductas relativas a hacer llamadas anónimas para asustar, llamadas o mensajes ofensivos, robos de contraseña, difusión de fotos privadas, grabación de agresiones, acoso sexual o manipulación de imágenes para humillar. Estos hallazgos son coherentes con la investigación previa de Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010), que habían encontrado que los chicos realizaban más conductas de envío de agresiones físicas o de grabación de imágenes humillantes de compañeros de clase.

1.4. FACTORES EXPLICATIVOS INTRAPERSONALES E INTERPERSONALES.

La violencia entre iguales es un fenómeno sumamente complejo (Baldry y Farrington, 2005). Analizar en profundidad la multicausalidad del acoso sería objeto de otra investigación en sí misma; en este apartado recogeremos tan solo una sucinta reseña de los principales aspectos que forman parte del conjunto de factores explicativos del *bullying*.

Siguiendo el modelo biopsicosocial de desarrollo de Dodge y Petit (2003) sobre la etiología de los problemas de conducta crónicos en la adolescencia, entre los que se inscriben los actos violentos, cabe organizar los resultados de la revisión de la literatura científica en los siguientes factores explicativos que favorecen la conducta agresiva: 1) disposiciones biológicas, 2) factores ambientales o contextuales y 3) factores internos (procesos cognitivos y emocionales y factores de personalidad). Dodge y Petit (2003) subrayan, desde su modelo transaccional, que son las influencias recíprocas entre las disposiciones biológicas, los contextos y las experiencias vitales las que exacerban o disminuyen el desarrollo de conductas antisociales.

En efecto, para una comprensión profunda de la complejidad del fenómeno hay que tener presente, desde una perspectiva sistémica o ecológica, la densa urdimbre de relaciones que se establece entre las distintas variables individuales y ambientales de los diferentes contextos. No hay que focalizar la atención solamente en las características personales del sujeto –en las que se han centrado la mayor parte de los estudios- como critican Menesini, Melan y Pignatti (2000), sino considerar la interacción dinámica de esas características con el grupo y el contexto social, que a su vez puede influir en ellas, tanto positiva como negativamente. Autores como Swearer (2002), Mishna (2004) o Power (2007) redundan en esta perspectiva sistémica de múltiples interacciones entre los diversos sistemas (individual, familiar, escolar, grupo de iguales, comunidad y cultura): las experiencias de *bullying* y victimización no están aisladas, sino estrechamente unidas a las interacciones y experiencias del menor con sus familias y su comunidad. En este mismo sentido, Espelage (2014) subraya la importancia de la consideración del mesosistema (en términos de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, 1989) o las interacciones entre los microsistemas individual, familiar, escolar y de iguales.

De igual modo, existen múltiples interconexiones entre *bullies*, víctimas y espectadores, en las que complejos mecanismos intra e interpsicológicos interactúan en una *danza circular* en la que todos ellos participan, se interrelacionan e incluso intercambian y comparten roles (Rodríguez, 2004).

Se recogen a continuación algunos de los principales factores explicativos del *bullying*, en base a los resultados que arroja la literatura de investigación psicológica y sociológica.

1.4.1. FACTORES BIOLÓGICOS.

Entre los factores etiológicos de carácter biológico se enmarcan las teorías endógeno-biológicas de la agresión, como la teoría bioquímica de Mackal (1983) y las predisposiciones biológicas de los problemas de conducta, que incluyen factores poligenéticos y disposiciones prenatales (Dodge y Petit, 2003). Para no recaer en antiguos determinismos, el peso de las condiciones genéticas debe ponderarse en función de la interacción con otros factores individuales y contextuales de fundamental importancia, que se exponen a lo largo de las páginas siguientes.

Respecto a otro factor, el género, hay que subrayar que se trata de una variable relevante en el fenómeno del maltrato escolar, tal y como arrojan los resultados de múltiples estudios de ámbito nacional (Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010; Piñuel y Oñate, 2005). Cabe decir que los chicos, en comparación con las chicas, tienen más probabilidad de implicarse en conductas agresivas en general (Taylor, Iacono y McGue, 2000) y de *bullying* (Espelage, Low, Rao, Hong y Little, 2013; Varjas, Henrich y Meyers, 2009). Si bien se observan más diferencias con respecto al género en el caso de los agresores que en el de las víctimas, también hay más víctimas varones en muchas de las manifestaciones de maltrato (Cerezo y Ato, 2010), en especial las relacionadas con la violencia física: los chicos sufren un mayor número de abusos que las chicas en forma de agresiones físicas, mientras que las chicas utilizan más la maledicencia y la agresión social (Neal, 2007). Para mayor profundización, véanse en el apartado 1.5 los perfiles psicosociales de víctimas y agresores.

1.4.2. FACTORES AMBIENTALES O CONTEXTUALES.

1.4.2.1. Condicionantes macrosociales y axiológicos.

La dimensión social del problema de la violencia escolar, la ambigüedad y la doble moral, la tolerancia excesiva ante el acoso entre iguales, el aprendizaje por imitación y la ausencia de referentes sociales adecuados en los niños y adolescentes violentos son algunos de los condicionantes macrosociales y axiológicos que intervienen en el *bullying*.

Autores como Hutchinson (2012) subrayan la dimensión social del problema de la violencia escolar. El acoso entre iguales es un fenómeno social: lo que ocurre en la escuela es un reflejo de la vida pública y privada en sus diversos ámbitos (Voors, 2005). En este mismo sentido, Díaz-Aguado (2005) señala que el acoso entre escolares tiene características similares a determinadas manifestaciones violentas que se dan entre adultos, como el acoso en el trabajo (García-López, Irurtia, Caballo y Díaz-Castela, 2011) y la violencia de género (Muñoz-Rivas, Graña y González, 2011; Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary y González, 2007). El papel del contexto social resulta, por tanto, sumamente relevante (Espelage, Bosworthe y Simon, 2000). Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986) puede concluirse que los niños aprenden a usar medios agresivos para conseguir sus metas por imitación de los modelos sociales, reproduciendo los comportamientos adultos. Este factor de imitación, sumado a la exposición a la violencia, con el efecto mediador de su justificación (Garaigordobil et al., 2013; Orue y Calvete, 2012; Peña, Andreu y Muñoz-Rivas, 1999), contribuye a la explicación de la conducta agresiva en la infancia y adolescencia y, por ende, al fenómeno del *bullying*.

Todo esto ocurre en un contexto social de ambigüedad ante la violencia y doble moral de la sociedad adulta (Elzo, 2008). La sociedad envía un mensaje ambivalente sobre la violencia a niños y adolescentes: socialmente es condenada, pero está omnipresente en la sociedad del espectáculo, en los medios de comunicación social y, según el Informe Extraordinario del Ararteko al Parlamento Vasco sobre la transmisión de valores a menores (2009), también en valores socio-culturales basados en el binomio poder/sumisión, el mismo que reflejan los jóvenes agresores escolares, trasladado del macrosistema social a la escuela. Ortega (1998b) señala en este sentido que se suele tender a responsabilizar a la

escuela de la crisis de valores existente en la sociedad; sin embargo, la escuela reproduce los esquemas de formas de violencia que hay en la sociedad.

A los factores anteriores se suma la trivialización de la violencia y la tolerancia excesiva ante el acoso entre iguales, que permiten su persistencia (Elzo, 2008; Ma, Stewin y Mah, 2001; Voors, 2005). Esta permisividad explica en parte la frecuencia de la violencia entre iguales, no solo en el contexto escolar sino en todos los lugares de reunión de niños y adolescentes.

Por último, también se apunta como factor explicativo la ausencia de referentes sociales adecuados en los niños y adolescentes violentos, en un momento del desarrollo en el que se están construyendo como personas y sentando las bases de su vida futura adulta (Marina, 2006).

1.4.2.2. Factores del entorno comunitario y vecindario.

La desorganización, inseguridad, peligrosidad y pobreza del vecindario constituyen serios factores de riesgo para la violencia entre iguales (Espelage et al., 2000; Hemphill et al., 2014; Herrenkohl et al., 2003; Trentacosta, Hyde, Shaw y Cheong, 2009).

En la misma medida, la exposición a la violencia dentro de la comunidad conlleva un aumento del riesgo de implicarse en violencia interpersonal y acoso entre iguales (Bacchini, Esposito y Affuso, 2009; Espelage, 2014; Hemphill et al., 2014; Low y Espelage, 2014).

Los factores de riesgo y los factores protectores individuales y familiares, que co-ocurren o son afectados por la exposición a la violencia del entorno comunitario son también factores de riesgo y protectores tanto para la perpetración del *bullying* como para la victimización (Low y Espelage, 2014). Así ocurre con la cohesión familiar (Hammack, Richards, Luo, Edlynn y Roy, 2004) o el seguimiento parental (Low y Espelage, 2014).

1.4.2.3. Factores familiares.

La asociación entre las características familiares y el desarrollo de conductas agresivas cuenta con un considerable soporte de investigación (Espelage et al., 2000; León, Felipe, Polo y Fajardo, 2015). El clima socio-familiar y los estilos educativos parentales inadecuados intervienen en la formación y desarrollo de conductas agresivas en escolares: familias carentes de cariño, con un uso intrafamiliar de la violencia y escaso seguimiento de las actividades extraescolares de los hijos, se encuentran entre los factores familiares de riesgo.

La ausencia de cohesión familiar (Espelage et al., 2000; Hammack et al., 2004) y de afectividad, con padres hostiles que transmiten rechazo, indiferencia y crítica (León et al., 2015; Olweus, 1980, 1993), es uno de los principales factores familiares que influyen en el acoso entre iguales. Las actitudes emotivas negativas de los padres, marcadas por la carencia de afecto, incrementan el riesgo de que el niño se convierta en una persona agresiva y hostil o en una persona insegura en riesgo de victimización.

En este mismo sentido, la exposición al conflicto y la violencia intrafamiliar constituyen serios factores de riesgo para el desarrollo de conductas de acoso entre iguales. Los resultados del estudio de Turner et al. (2012) sobre la exposición de niños y niñas de 2 a 9 años a la victimización intrafamiliar (maltrato físico y emocional, victimización entre hermanos o ser testigos de violencia doméstica) apoyan empíricamente que el entorno familiar puede convertirse en un factor de alto riesgo. Un entorno familiar en conflicto se asocia a un mayor grado de perpetración de *bullying* (Espelage et al., 2013; Farrington y Ttofi, 2011; Hemphill et al., 2009; Herrenkohl et al., 2000). Los factores de riesgo relacionados con la familia, por ejemplo unos padres conflictivos, se asocian positivamente con el acoso entre iguales (Baldry y Farrington, 2005). La presencia de conflicto familiar en el hogar a la edad de 12-13 años predice perpetración de *bullying* dos años después (Hemphill et al., 2012). De igual modo, el uso del castigo físico, la violencia y el maltrato parental aumentan el riesgo de ejercer *bullying* (Baldry y Farrington, 2005; Espelage et al., 2000; Olweus, 1980, 1993; Shields y Cicchetti, 2001).

A la ausencia de un clima de hogar afectivo o incluso conflictivo, con exposición a la violencia intrafamiliar, se añade la ausencia o inconsistencia del seguimiento y supervisión parentales (Espelage, 2014; Espelage et al., 2000; Low y Espelage, 2014; Olweus, 1980, 1993). Los *bullies* tienen frecuentemente padres que no proporcionan supervisión adecuada o no están implicados activamente en la vida de sus hijos (Low y Espelage, 2014) y demuestran gran permisividad, relativizando o minimizando sus comportamientos. Al mismo tiempo exhiben una disciplina inconsistente que a menudo se explicita en forma de castigos físicos, estrategias coercitivas o ignorar a sus hijos durante tiempo.

Los factores familiares anteriormente expuestos suelen acompañarse frecuentemente de un pobre modelado familiar de habilidades de solución de problemas (Espelage et al., 2000; Smokowski y Kopasz, 2005) y falta de una adecuada enseñanza de límites (Díaz-Aguado, 2005; Elzo, 2008). Con frecuencia suele haber dificultades en la familia de los acosadores para enseñarles alternativas a la violencia y a respetar límites, mientras los educan con cierta permisividad ante conductas antisociales, escaso control y con uso del castigo físico y de métodos coercitivos autoritarios. Con todo ello se estaría fomentando el modelo de *dominio-sumisión* subyacente a la violencia entre iguales, que luego imitarían en sus relaciones con otros: en términos de Bandura, los niños aprenden *socialmente* de los modelos familiares a usar medios agresivos para conseguir sus metas, reproduciendo después esos comportamientos adultos (Espelage et al., 2000; Smokowski y Kopasz, 2005). Estos últimos autores hablan, en este sentido, de un *ciclo coercitivo de la violencia* para explicar cómo los menores aprenden e imitan la conducta agresiva utilizándola de manera *instrumental*: se trataría, según Smokowski y Kopasz, de un continuo intergeneracional que perpetúa la conducta agresiva. En nuestro contexto, estudios como el llevado a cabo por Gámez-Guadix, Almendros, Carroble y Muñoz-Rivas (2012) han encontrado resultados convergentes con los anteriores hallazgos en relación a la disciplina física en contextos de violencia interparental: los niños pueden interiorizar por aprendizaje social que la coerción física y verbal son maneras aceptables de modificar las conductas de los demás y desarrollar comportamientos agresivos, entre otros problemas de conducta.

Las carencias de la educación en valores desde el ámbito familiar son también frecuentes en estos entornos familiares. Hay que tener muy presente que la familia es el agente socializador más influyente en el tercer ciclo de primaria y en toda la educación secundaria (Ararteko, 2009). El aprendizaje realizado en el seno familiar sienta las bases de las relaciones futuras: si el ámbito familiar ha sido un escenario rígido, con una dura disciplina que incluye el castigo físico, la humillación y el desprecio por parte de la familia, esos niños trasladarán después esta forma de relación y trato a sus compañeros.

Por último, las interacciones entre microsistema familiar y ecosistema (vecindario) constituyen también un importante factor explicativo a tomar en consideración. Hammack et al. (2004) encontraron que las prácticas parentales como la supervisión, el apoyo, el compromiso y, en particular, la cohesión familiar, pueden determinar cómo se ven afectados los jóvenes ante la exposición a la violencia en la comunidad. De igual manera, Low y Espelage (2014) han investigado cómo la relación entre exposición a la violencia comunitaria y la agresión entre iguales –además de la victimización– es modificada por influencias individuales de iguales y familiares. Los resultados sugieren que el seguimiento parental está implicado en la modificación de los efectos de la exposición a la violencia en la comunidad, tanto en la perpetración como en la victimización.

1.4.2.4. Factores del contexto escolar.

El *bullying* es un fenómeno general que ocurre en todos los países en los que se ha estudiado, afecta a todas las clases sociales y sucede en todo tipo de centros escolares (Garaigordobil y Oñederra, 2008b). Fernández (1999) señalaba que las agresiones entre iguales forman parte del llamado *currículum oculto* de todas las escuelas, conformado, entre otros aspectos, por los sistemas de comunicación, las formas de poder y los estilos de convivencia que escapan al control educativo planificado y consciente.

En el contexto de las causas escolares del *bullying*, García (2005) señala que es necesario pasar de la monocausalidad explicativa al análisis del conjunto de actores y normas que constituyen el sistema educativo: hablar de causas y de sistema escolar no conlleva únicamente hablar de la responsabilidad de los profesores; son muchos más y de

distintos órdenes los factores que coadyuvan en la escuela a forjar la violencia entre iguales. En este sentido, Fernández (1999) apuntaba ya algunos de los factores endógenos del sistema escolar como elementos de la propia institución que favorecen la agresividad: 1) la crisis de valores de la propia escuela; 2) las discrepancias entre las formas de distribución de espacios y tiempos, de pautas de comportamiento y de contenidos y objetivos; 3) el énfasis en el rendimiento con respecto a los niveles marcados y la concepción del fracaso con respecto a lo normativo versus la atención individualizada; 4) la discrepancia de valores culturales distintos a lo estipulado por la institución escolar (grupos étnicos o religiosos minoritarios); 5) las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos implican una masificación que impide la atención individualizada y la creación de vínculos personales con los adultos, y 6) los roles del profesor y del alumno que establecen una comunicación asimétrica.

Frandji (2005) abunda en el papel de las interacciones que tienen lugar en la escuela, tanto en las relaciones asimétricas entre adultos y niños o adolescentes constituidas en relación con la autoridad, como en las relaciones entre iguales (por un lado, entre los adultos y, por otro, entre los escolares). Tanto los contextos de verticalidad (la gestión docente de la organización de la enseñanza y la convivencia) como de horizontalidad (relaciones interpersonales entre los escolares) están fuertemente vinculados con el acoso escolar (Cerezo, 2006a; Ortega, Del Rey y Casas, 2013). En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que subrayar que el bajo desempeño académico y el fracaso escolar son predictores de perpetración de *bullying* (Beran, Hughes y Lupart, 2008; Hemphill et al., 2012; Spriggs, Iannotti, Nansel y Haynie, 2007).

Por último, cabe añadir a los anteriores factores el papel de la educación en valores desde el ámbito escolar y el modelado: aunque el profesorado pierde peso como agente socializador a medida que aumenta la edad y va cediendo terreno frente a otras instancias socializadoras informales, en la ESO ocupa aún el segundo lugar en orden de importancia (Ararteko, 2009). La implicación del profesorado es fundamental para la implementación exitosa de programas de convivencia preventivos y de medidas de intervención en los casos de acoso escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Entendiendo la intolerancia y la violencia desde la misma triple dimensión cognitiva, emocional y conductual desde la que

analizamos otras manifestaciones humanas, el papel de la educación es trascendental en la erradicación de contravalores como el *bullying*, la presión de grupo (véase el apartado 1.5.4 sobre el papel de los espectadores), la falta de respeto, el conformismo, la intolerancia y especialmente el fenómeno del acoso entre iguales a través de las nuevas tecnologías o *cyberbullying* que permite la violencia desde el anonimato (Ararteko, 2009). Es necesario promover desde la comunidad educativa valores relacionados con la igualdad de oportunidades y la construcción activa de la igualdad.

1.4.2.5. Factores relacionales con los iguales.

La integración en grupos de iguales de influencia negativa y el sentimiento de exclusión constituyen dos importantes factores de riesgo para la perpetración de *bullying*.

En cuanto al primer factor, diversos estudios avalan que la socialización e integración en grupos de iguales de orientación negativa, o con influencias incluso delictivas, son una condición de riesgo (Espelage, 2014; Espelage et al., 2000). Además, teniendo en cuenta que el *bullying* raramente ocurre en interacciones entre agresor y víctima y que más bien sucede a menudo en presencia de otros, de los *espectadores* (Espelage, Holt y Henkel, 2003), los adolescentes que tienen amigos que ejercen *bullying* tienen más probabilidad de perpetrarlo también (Salmivalli, 2010).

Un segundo factor de riesgo es el sentimiento de exclusión (Ararteko, 2008). El *bullying* está asociado a bajos niveles de apoyo y pertenencia percibidos (Seeds, Harkeness y Quilty, 2010) y al rechazo de iguales (Cillesen y Mayeux, 2004; Sánchez y Cerezo, 2010), tanto en el caso de la agresividad directa como de la indirecta. Haselager, Cillesen, Van Lieshout, Riksen-Walraven y Hartup (2002) llevaron a cabo un estudio longitudinal con niños/as rechazados por sus iguales para identificar los diferentes patrones del desarrollo de agresión y de conducta prosocial en los años de escuela elemental. Pese a la heterogeneidad en dichos patrones, los resultados indican que los cambios en la aceptación y en el rechazo tienden a preceder a cambios en la agresión y en la conducta prosocial.

1.4.3. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES, VARIABLES DE PERSONALIDAD Y PROCESOS COGNITIVOS Y EMOCIONALES.

Un primer factor explicativo es el historial de experiencias vitales, en el que habrían dejado su huella el trato recibido en los primeros años de vida, las formas de acercamiento a los demás o las situaciones de negligencia en su cuidado durante la infancia (trato hostil, desprotección, injusticia o abandono). Castells (2007) señala que en ese *mapa emocional* encontraría el *bully* los motivos para exteriorizar y actuar violentamente lo que hay en su interior, porque en algún momento ha sido víctima o sigue siéndolo. El agresor ha tenido en muchas ocasiones una infancia difícil (Sanmartín, 2004).

La agresividad, inseguridad e impulsividad constituyen un segundo factor explicativo (Baldry y Farrington, 2005). La impulsividad exagera los efectos de la exposición a la violencia comunitaria, tanto en perpetración como en victimización, aumentando el riesgo de implicación en el grupo de iguales y de conductas antisociales (Low y Espelage, 2014). La agresividad directa se ha asociado con problemas de conducta y de hiperactividad (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000).

También la necesidad de poder y de dominio (Olweus, 2004) contribuyen a explicar las causas del *bullying* desde la dimensión individual. En relación con la tendencia altamente agresiva y violenta de los *bullies*, se habla de una *fuerte identificación con el modelo de dominio-sumisión* que conduce a la violencia como una de las condiciones de riesgo para convertirse en acosador: estos alumnos comparten las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia, a lo que se añade un razonamiento moral más primitivo que otros compañeros y grandes dificultades para empatizar (Ararteko, 2008). En este sentido, determinadas estrategias de afrontamiento de las víctimas están asociadas con la prolongación del *bullying* y un incremento de la victimización: el *coping* de contraagresión, propio de víctimas provocativas (Mora-Merchán, 2006; Kokkinos et al., 2014; Salmivalli, Karhunen y Lagerspetz, 1996) y el *coping* pasivo de indefensión (Salmivalli et al., 1996; Vigil, 2005).

Por último, los hallazgos empíricos asocian la agresividad relacional con problemas internalizantes y externalizantes (Crick, Ostrov y Werner, 2006; Fergusson, Boden y

Horwood, 2014) y rasgos de personalidad antisocial y límite (Werner y Crick, 1999). Los *bullies* tienen pobres habilidades sociales y personales (Baldry y Farrington, 2005) y sienten cierta hostilidad hacia el entorno y satisfacción con el sufrimiento infligido (Olweus, 2004). En este sentido, los déficits socio-cognitivos relacionados con la empatía y las habilidades interpersonales constituyen un elemento decisivo en el mantenimiento y/o incremento de conductas agresivas (Loudin, Loukas y Robinson, 2003). Es obvio que obtienen además un componente de beneficio secundario en su conducta, con la que consiguen, fruto de sus extorsiones, dinero, objetos de valor y el protagonismo y reconocimiento que necesitan (Olweus, 2004).

Dado que no es objeto de la presente investigación profundizar en la etiología de la violencia escolar, un tema realmente amplio con múltiples variables implicadas, solamente apuntaremos las anteriores notas a modo de reflexión sugestiva quizá para futuros estudios.

1.5. PERFILES PSICOSOCIALES: CARACTERÍSTICAS DE VÍCTIMAS, AGRESORES Y ESPECTADORES.

1.5.1. INTRODUCCIÓN: LOS AGENTES PARTICIPANTES.

Tres son los actores principales que intervienen en el escenario *triangular* del acoso escolar (Ortega, 1998b; Sánchez y Cerezo, 2011): 1) el agresor (o agresores): un líder o *bully* que se sirve de estrategias negativas para mantener el control no solo sobre la víctima sino también sobre gran parte del grupo; 2) una o varias víctimas que probablemente estén siendo desde hace tiempo el chivo expiatorio del grupo; y 3) los espectadores, que son el resto de los compañeros que contemplan la escena, bien de una manera activa (aplaudiendo la agresión y reforzando al matón) o bien de forma pasiva (guardando silencio y no involucrándose). Castells (2007) incluye entre los espectadores *silentes* a los maestros que no se implican y miran a otro lado ante la situación de intimidación y acoso que está produciéndose en el aula.

Algunos autores añaden además un cuarto grupo: los adultos -padres, madres y profesorado- (Avilés, 2003; Rodríguez, 2004). A menudo destaca el desconocimiento que

tienen los adultos de estas situaciones y cómo son el último colectivo al que las víctimas cuentan lo que les está ocurriendo (Mishna, 2004; Cerezo, 2006b). Cuando por fin salen a la luz los abusos, la escalada de violencia suele haber llegado ya a niveles de mayor riesgo e intensidad. Investigaciones como las realizadas para el Defensor del Pueblo (2007) o a nivel autonómico de la CAPV para el Ararteko (2006), entre otros estudios, confirman estos datos. Desde contextos internacionales los hallazgos son similares: Bradshaw, Sawyer y O'Brennan (2007) señalan a partir de los resultados de su investigación que estudiantes y profesorado tienen percepciones distintas sobre la frecuencia del *bullying*, los lugares más comunes donde se produce, la severidad del problema y las respuestas ante el acoso que emiten los testigos o espectadores; el profesorado subestima el número de alumnos implicados.

El fenómeno del *bullying* es una conducta grupal, que surge y se mantiene en el seno del grupo (Sánchez y Cerezo, 2011; Méndez y Cerezo, 2010). Siendo estos *actores* los intervinientes en el maltrato entre iguales, una forma de representación de su dinámica interrelacional bien podría ser la descripción del acoso como la de una *danza circular* que se fortalece cuanto más se solidariza el grupo con el agresor y en la que todos resultan dañados (Rodríguez, 2004). Castells (2007) incide también en este carácter circular, explicando cómo los mismos jóvenes que han sido intimidados por un compañero, han podido intimidar anteriormente a otros, o bien cómo un *bully* puede acabar siendo víctima del grupo. Por otra parte, la víctima puede también convertirse en “verdugo”: Voors (2005) alude a los “buscadores de represalias” refiriéndose a las víctimas que desean vengarse de quienes les acosan y también de los adultos y espectadores que no han intervenido. Una última ejemplificación de la aludida circularidad del maltrato podría ser la de una víctima que por momentos controle al grupo desde su posición de inferioridad, actuando incluso de modo provocador (Avilés, 2003; Voors, 2005; Castells, 2007).

Muchas veces no existen perfiles puros y pueden llegar a compartir ambas condiciones, la de víctima y agresor o, por ejemplo, la de espectador seguidor y/o reforzador del agresor. Para poder entender con mayor profundidad el fenómeno del acoso, veamos con más detenimiento las características de estos tres grupos, víctimas, agresores y espectadores.

1.5.2. LAS VÍCTIMAS.

1.5.2.1. Perfil psicosocial.

El género es una variable relevante en el fenómeno del maltrato escolar, tal y como arrojan los resultados de múltiples estudios (Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Observatorio Estatal de la convivencia Escolar, 2010; Piñuel y Oñate, 2005). Hay más víctimas varones que chicas, si bien las diferencias no son tan significativas como desde la perspectiva de los agresores (Castells, 2007). Las agresiones que sufren las víctimas varían en función del género: en el caso de los varones es más físico y menos verbal, predominando el patrón de intimidación, mientras que el acoso que reciben las niñas se centra en lo verbal y en reducir socialmente a la niña rompiendo sus redes sociales mediante el entorpecimiento de sus relaciones con los otros (Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010; Piñuel y Oñate, 2005).

En cuanto a la incidencia global, hay divergencias en los resultados. Estudios como el Informe Cisneros X (Piñuel y Oñate, 2006) encuentra que chicos y chicas lo sufren en igual medida, al menos en primaria -por lo general los niños acosan a los niños y las niñas a otras niñas- pero con diferencias en sus manifestaciones, frente a resultados como los del Informe del Defensor del Pueblo (2007) que encontrarían más víctimas de sexo masculino. Otros autores que defienden que las víctimas se reparten equitativamente entre los dos sexos apuntan a que quizá el hecho de que las chicas utilicen habitualmente elementos más psicológicos en sus intimidaciones, con la consiguiente dificultad de explicitarlas y hacerlas visibles por su carácter más sutil, puede hacer que el acoso escolar femenino no sea recogido en su dimensiones reales y sea ignorado o, cuando menos, pase más desapercibido.

Atendiendo a variables psicosociales, lejos de existir un perfil único, hay una gran heterogeneidad entre diferentes tipos de víctimas (Fox y Boulton, 2003, 2005; Holt et al., 2007; Menesini et al., 2000; Smith, Talamelli, Cowie, Taylor y Chauhan, 2004; Veenstra et al., 2005).

No todas las víctimas comparten características homogéneas; por ejemplo, no siempre presentan un perfil de timidez y en cuanto al rendimiento escolar pueden situarse en un amplio espectro (Ortega, 1998b). Pese a ello, es posible llegar a extraer algunos rasgos comunes, tales como: 1) escasas habilidades sociales (Fox y Boulton, 2003, 2005; Veenstra et al., 2005); 2) baja popularidad y rechazo (García-López, Piqueras, Díaz-Castela y Inglés, 2008), lo que provoca en parte que no reciban la ayuda de sus iguales (Cerezo, 2014; Cerezo y Ato, 2010; Sánchez y Cerezo, 2011); 3) ansiedad social, que propicia que los compañeros le perciban como vulnerable y con pocas redes de apoyo (García-López et al., 2011); y 4) bajo nivel de autoestima y autoconcepto con una valoración muy negativa de la situación (Avilés, 2003; Cerezo, 2006a).

Al perfil descrito anteriormente puede añadirse un rasgo cognitivo significativo: las víctimas no piden ayuda y en la mayoría de las ocasiones tampoco la esperan. Así lo expresa taxativamente Ricou (2005), que describe a la víctima como alguien que se siente siempre perseguida, acosada y observada, aunque no tenga a la vista a los agresores, con la expectativa anticipatoria de que puede ser atacada en cualquier momento. Ricou señala que ya Olweus encontró en sus estudios este rasgo significativo: el dolor padecido por las víctimas sobrepasa el momento concreto del ataque y se mantiene de forma sostenida manifestándose en una angustia permanente, reforzada en ocasiones por sus agresores de forma sutil (notas que circulan por la clase, miradas, sonrisas o frases inacabadas).

Por otra parte, desde un punto de vista más externo, Castells (2007) recoge además algunas características que, en calidad de signos observables, pueden permitir detectar el acoso, sobre todo desde el ámbito familiar: las víctimas no llevan compañeros a casa ni tienen amigos para jugar, están tristes y pensativos durante el día, llegan a casa con la ropa y el material escolar deteriorados excesivamente y con heridas frecuentes en zonas corporales poco habituales como nuca o espalda, presentan temor a ir a la escuela o quejas psicósomáticas y, especialmente, alto nivel de ansiedad la víspera del día de vuelta al colegio (síndrome del *domingo por la noche*), desarrollan itinerarios extraños para la ida y vuelta a la escuela y piden con frecuencia dinero extra con el fin de comprar amistades o dárselo a los matones que les extorsionan. Estos signos externos son especialmente relevantes si tenemos presente la ya mencionada naturaleza oculta del maltrato.

1.5.2.2. Tipologías de víctimas.

La mayoría de los autores distinguen, como hemos señalado anteriormente, diferentes tipos de víctimas, fundamentalmente la víctima pasiva y la víctima activa o provocativa.

1.5.2.2.1. La víctima pasiva.

Representa el tipo de victimización más frecuente, si bien disminuye con la edad y no parece haber diferencias en la incidencia por sexos (Castells, 2007). Avilés (2003) destaca su inseguridad, su tendencia a intentar pasar desapercibidas mostrándose poco y su sufrimiento en silencio, miedo e infelicidad. Otras características significativas de las víctimas pasivas son su baja autoestima (Cerezo, 2014; Menesini et al., 2000), alto nivel de ansiedad social (García-López et al., 2011), sobre todo entre las chicas (Garaigordobil, Martínez-Valederey y Aliri, 2014; Inglés et al., 2008), miedo incluso al contacto físico y a la actividad deportiva -en la que no suelen destacar- y una mayor tendencia a la depresión y a somatizar enfermedades, dado su nivel de estrés y posible fracaso escolar (Fernández, 1999).

Habitualmente presentan una situación social de aislamiento: no tienen apenas amigos entre sus compañeros, sus redes sociales de apoyo son muy pobres y tienen pocas competencias sociales y emocionales (Cerezo, 2014). Cuentan con baja ascendencia socio-escolar o popularidad, lo que les impide comunicarse con sus compañeros (Sánchez y Cerezo, 2011), alto retraimiento, introversión y timidez (Cerezo, 2014; Menesini et al., 2000). Su conducta es sumisa y pasiva, se muestran inseguras y temerosas ante la violencia, incapaces de defenderse ante la intimidación (Castells, 2007). Esta incapacidad para defenderse, consecuentemente con la propia naturaleza del acoso, es la principal característica de las víctimas: el encontrarse en una situación de inferioridad respecto a su agresor o agresores, lo que las conduce a la indefensión y al aislamiento, que, a su vez, incrementan el riesgo de ser elegidas como víctimas por ser percibidas por los agresores como carentes de apoyos sociales que puedan defenderlas (Ararteko, 2008).

Las víctimas presentan tendencia a culparse de la situación y a negarla: *“a fuerza de ser objeto de tantas vejaciones, acaba asumiendo e interiorizando profundamente la idea de que de alguna manera se merece lo que le hacen”* (Castells, 2007, p.79). A juicio de Castells (2007), tal racionalización respondería a un mecanismo de autodefensa para justificar su precaria situación. Castells coincide en este sentido con Fernández (1999), quien ya señalaba que la víctima interpreta que el problema está dentro de sí misma y que merece lo que le está ocurriendo, cognición que la inhibe para comunicar su situación y pedir ayuda, pues piensa además que, si se supiera, se debilitaría aún más su imagen. Por otro lado, la negación radica en minimizar los daños físicos o morales recibidos (quizá para evitar sufrir más recordando los episodios vividos), negación que se ve reforzada por la ley del silencio que también afecta a la víctima.

Las víctimas pasivas suelen tener un contacto más estrecho y una relación de afecto y comunicación más positiva con sus madres (Avilés, 2003; León et al., 2015) y antecedentes familiares de sobreprotección (las habilidades para enfrentarse al mundo de fuera no se aprenden en la familia), tienen dificultad de autoafirmación, les falta asertividad y habilidades sociales (Menesini et al., 2000; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Voors, 2005).

Asociada a la incapacidad para defenderse y a los antecedentes familiares de sobreprotección que no potencian la autonomía, Ortega (1998b) señalaba cómo en estos casos la debilidad de la víctima proviene de no haber tenido experiencias previas de confrontación agresiva: sobreprotegidos o educados en un ambiente tolerante y responsable, tienen gran dificultad para hacer frente a la prepotencia y el abuso. Se sienten débiles e inseguros cuando tienen que hacer uso de una asertividad con connotaciones agresivas, sufren mucho y se autoprotegen encerrándose en un mundo social más seguro: su entorno familiar y un número reducido de amigos íntimos.

A esta debilidad emocional se añade habitualmente el hecho de que físicamente son también más débiles o pequeños, especialmente en el caso de los chicos, en los que la ansiedad y las reacciones sumisas se asocian a la debilidad física (Menesini et al., 2000; Olweus, 1998; Voors, 2005). Sullivan et al. (2005) hacen hincapié en su escasa capacidad

de defensa que le convierten en un objetivo fácil; incluso pueden intentar complacer al intimidador, que jugará con ellos.

Rodríguez (2004) señala que de la incapacidad de la víctima para defenderse (bien debido a que está acostumbrada a ocupar ese lugar de desventaja en su familia, o bien porque se siente incapaz de enfrentarse al poder del *bully*) se deriva, a medio o largo plazo, toda una serie de consecuencias destructivas para la víctima: que el agresor la dañe físicamente, que la víctima se deje llevar por la sed de venganza o que se sienta tan sola y humillada que vea en el suicidio la única salida. Analizaremos más adelante las consecuencias del maltrato entre iguales (capítulo tercero, apartado 3.1).

1.5.2.2.2. La víctima activa o provocativa.

Esta tipología, menos frecuente que la anterior, combina un modelo de ansiedad y de reacción agresiva (Avilés, 2003; Smokowski y Kopasz, 2005), que el agresor/-a utiliza para excusar su conducta argumentando haber sido provocado, pues, de hecho, tienden efectivamente a provocar a los *bullies* (Smokowski y Kopasz, 2005).

Por ese estilo hostil de interacción, para diferenciarlas de las víctimas pasivas, también se les denomina *bullies reactivos* (Smokowski y Kopasz, 2005) o *víctimas agresivas* (Menesini et al., 2000; Pellegrini et al., 1999; Venstra et al., 2005). Sin embargo, en la actualidad, es el término *bully-victims* (agresores-víctimas) el que se ha impuesto sobre las otras denominaciones para designar a este tipo de víctimas que participan de las dos condiciones -no excluyentes-, de agresor y de víctima: funcionan como intimidadores a la vez que también son objeto de acoso (Holt et al., 2007; Marini, Dane, Bosacki y Cura, 2006; Smokowski y Kopasz, 2005; Venstra et al., 2005).

Dentro de esta categoría de víctimas provocativas, Voors (2005) distingue tres modalidades: buscadores de atención, buscadores de estímulo y buscadores de represalias.

Los buscadores de atención incordian a los abusones porque necesitan no pasar inadvertidos. No saben hacer amigos y los compañeros no quieren tener relación con ellos. En el aula, suelen ser alumnos/alumnas con problemas de concentración y tendencia a

comportarse de forma irritante, provocando habitualmente reacciones negativas entre sus compañeros, lo que redundará en gran impopularidad y situación social de aislamiento.

Los buscadores de estímulo son aquellos con diagnóstico de trastorno de hiperactividad (TDAH) y a los que su impulsividad no les permite medir las consecuencias en los demás de su conducta descontrolada.

Por último, *los buscadores de represalias* actúan motivados por deseo de venganza contra quienes les acosan, también contra los adultos o espectadores que no han intervenido.

En cuanto a las características generales de este perfil, la víctima provocativa o *bully-victim* suele actuar mostrándose violenta y desafiante y, en ese sentido, participa activamente en las situaciones de agresión. Presenta una tendencia excesiva e impulsiva a actuar y reaccionar con conductas agresivas; según señalan Venstra et al. (2005), presentan altos niveles de agresión y bajos resultados en autocontrol. También pueden exhibir conductas irritantes y/o provocaciones a sus potenciales agresores, mezclando su papel de víctima con el de agresor, pero sus agresiones son meramente reactivas: cuando son atacados, reaccionan agresivamente a la victimización, contraatacando (Castells, 2007; Holt et al., 2007).

A diferencia de la víctima pasiva, esta tipología es más frecuente en chicos que en chicas y los casos no disminuyen con la edad (Castells, 2007). Este autor encuentra antecedentes familiares de trato hostil, abusivo y coercitivo en la infancia y señala que tienen peor pronóstico a largo plazo que las víctimas pasivas. De hecho, aunque la víctima provocativa es más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas, esta sigue siendo baja junto con los niveles de conducta prosocial y presenta alta tendencia a la depresión (Venstra et al., 2005). Venstra y colaboradores señalan que suelen estar implicados en otros problemas de conducta como abuso de alcohol, delincuencia y transgresiones de las normas parentales, ya que provienen de hogares con padres poco implicados y, en ocasiones, hostiles y con manifestaciones de rechazo; los incluyen en el grupo de alto riesgo de futuros problemas psiquiátricos. Además, según los resultados de la

investigación de Smith, Singer, Hoel y Cooper (2003), son los que presentan mayor riesgo de victimización futura en el lugar de trabajo, seguidos de las víctimas pasivas.

En el contexto escolar, tienen bajos resultados en la competencia académica y baja aceptación social (Venstra et al., 2005). Físicamente fuertes y con facilidad para la provocación, suelen protestar con frecuencia ante sus profesores de que se meten con ellos, aun siendo el agente provocador (Fernández, 1999). Sus iguales pueden reaccionar adversamente contra ellos, con rechazo o ignorándolos, por su molesto comportamiento, que en algunos casos no pretende la provocación, mientras que en otros es deliberadamente irritante para conseguir ser objeto de atención (Sullivan et al., 2005).

En síntesis, las *bully-victims* muestran un amplio rango de desajustes, relacionados con la internalización de los problemas, rechazo de los iguales y relativa falta de amigos íntimos, aceptación de creencias que dan soporte a la conducta antisocial y desviada, padres poco implicados que apenas ofrecen apoyo, hiperactividad, negatividad emocional y agresión reactiva. Estos déficits vienen a reforzar la doble condición de víctimas y agresores, en la medida en la que participan de una combinación de los perjuicios característicos de los dos perfiles. Así, comparten con los *bullies* la externalización de los problemas (los manifiestan mediante hiperactividad y agresiones reactivas) y creencias que apoyan la conducta antisocial; con las víctimas tienen en común la internalización de los problemas y las dificultades con los iguales (Marini et al., 2006).

1.5.3. LOS AGRESORES O *BULLIES*.

1.5.3.1. Perfil psicosocial.

Los primeros estudios sobre el acoso señalaban como agresor principalmente al varón (Olweus, 1998), que actúa individualmente –por lo cual recibiría mayor consideración o estatus (Baldry, 2004)- o en grupo (Defensor del Pueblo, 2000). Smith y Sharp (1994) encontraban que las chicas, por su parte, protagonizaban actos con estrategias más psicológicas en sus intimidaciones, más sutiles y poco evidentes.

Los distintos estudios realizados en los últimos años en el ámbito español, tales como el Informe del Defensor del Pueblo (2007), el *Estudio del Observatorio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria* (2010) o el *Informe Cisneros X* de Piñuel y Oñate (2006), coinciden con esas primeras investigaciones y siguen reflejando diferencias significativas en función del género de los agresores: los chicos agreden con una frecuencia muy superior a las chicas. Ellos participan más en situaciones de violencia directa (insultar, amenazar, robar, agredir), y las chicas más en violencia indirecta (hablar mal de los otros). En el Primer Informe del Defensor del Pueblo (2000) se señala que, a pesar de la predominancia masculina en el acoso escolar, las chicas tienen un papel casi tan relevante como el de los chicos en el maltrato por exclusión social y aún más importante que el de aquellos en un tipo de agresión verbal particular, el hablar mal de otros, aunque no en otro tipo de manifestaciones, como los insultos y los moteos, en los que los chicos destacan sobre las chicas como autores de las agresiones.

En resumen, con mayor frecuencia el agresor es de sexo masculino y, en ese caso, predominan perfiles de chicos que tienen mayor fortaleza física que sus compañeros en general y que las víctimas en particular (Cerezo, 2006a). Hay estudios que hablan asimismo de un inicio precoz en el abuso de sustancias (Cerezo y Méndez, 2012, 2013; Méndez y Cerezo, 2010).

El perfil psicológico de los agresores se caracteriza en primer lugar por un temperamento agresivo, tendente a la violencia, con gran belicosidad hacia compañeros/-as y adultos. Se habla en este sentido de una *fuerte identificación con el modelo de dominio-sumisión* que conduce a la violencia, como una de las condiciones de riesgo para convertirse en acosador: estos alumnos comparten las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia, a lo que se añade un razonamiento moral más primitivo que otros compañeros y grandes dificultades para empatizar (Ararteko, 2008). A esta tendencia agresiva se suman la falta de control de la ira, un alto nivel de hostilidad -que le hace interpretar sus relaciones con otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona-, gran impulsividad -con necesidad de dominio de los otros por la fuerza valiéndose de ser físicamente más fuerte (Veenstra et al., 2005)- y baja tolerancia a la frustración (Avilés, 2003; Castells, 2007; Olweus, 1998).

En el plano de la competencia social, se presentan ante los demás con autosuficiencia, jactándose continuamente de su superioridad, sin capacidad de autocritica y, sin embargo, con un bajo nivel real de autoestima (Avilés, 2003; Castells, 2007; Olweus, 1998). Tienen serias deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos (Avilés, 2003; Castells, 2007; Olweus, 1998) y carecen de empatía hacia los sentimientos de la víctima y de sentimiento de culpa, lo que apuntaría a una tendencia antisocial y a una personalidad psicopática (Ortega y Núñez, 2012).

Ligado con la falta de empatía y ausencia de sentimiento de culpa, Castells (2007) profundiza en lo que él denomina *falso protagonismo* del agresor: tiene que ganarse y revalidar cada día su estatus de líder violento a base de victimizar a los compañeros con el recurso de la fuerza, ya que no es un líder natural. Ha de impresionar para conseguir popularidad y ocultar su debilidad -compensa con una falsa seguridad su gran ansiedad e inseguridad-; lo hará minimizando los actos violentos -diciendo que son bromas o juegos- y mostrando falta de responsabilidad que traslada a la víctima (Ortega, 1998b; Ricou, 2005). El no plantearse las consecuencias de sus actos es un rasgo cognitivo que parece caracterizar a la mayoría de los agresores escolares; pueden llegar a pensar incluso que ellos son la víctima y que lo que hacen es para defenderse (Ricou, 2005).

En el ámbito familiar pueden ser predictores de comportamientos relacionados con el *bullying* determinados estilos educativos parentales marcados por: 1) la ausencia de cohesión familiar (Espelage et al., 2000; Hammack et al., 2004) y de afectividad (Olweus, 1980, 1993); 2) la exposición al conflicto y a la violencia intrafamiliar (Espelage et al., 2013; Farrington y Ttofi, 2011; Hemphill et al., 2009; Herrenkohl et al., 2000); 3) el uso de disciplina física y maltrato parental (Baldry y Farrington, 2005; Espelage et al., 2000; Olweus, 1980, 1993; Shields y Cicchetti, 2001); 4) la ausencia o inconsistencia del seguimiento y supervisión parental (Espelage, 2014; Espelage et al., 2000; Low y Espelage, 2014; Olweus, 1980, 1993); 5) la permisividad y falta de una adecuada enseñanza de límites (Díaz-Aguado, 2005; Elzo, 2008); y 6) un pobre modelado familiar de habilidades de solución de problemas (Espelage et al., 2000; Smokowski y Kopasz, 2005).

En el contexto escolar suelen ser chicos ubicados en grupos en los que son los mayores por haber repetido algún curso, con lo que su integración escolar es menor. Generalmente están poco interesados por la escuela y obtienen malos resultados académicos (Cerezo, 2006a). Díaz-Aguado (2005) señala a este respecto que estos alumnos han tenido pocas oportunidades de protagonismo positivo en su trayectoria escolar, lo que considera un factor de riesgo: podrían estar utilizando el acoso como una forma destructiva de conseguir ese protagonismo y compensar así otros fracasos. Son menos populares que los bien adaptados pero más que sus víctimas, aunque esa mayor popularidad esté salpicada de sentimientos ambivalentes (Sánchez y Cerezo, 2011). Los *bullies* también pueden ser rechazados por una parte de sus compañeros (Castells, 2007).

En un contexto social más amplio, Avilés (2003) subraya que los *bullies* tienen un problema de ajuste en sus reacciones y son excesivamente agresivos en sus interacciones sociales. Al conseguir lo que quieren, interpretan que pueden ejercer el abuso de poder a través de la agresión y el salir reforzados sigue perpetuando este rasgo que se mantiene en la edad adulta y los pondrá en situación de riesgo de conductas antisociales y de consumo de sustancias adictivas en la adolescencia (Cerezo y Méndez, 2012, 2013; Méndez y Cerezo, 2010), pues a ello se le añade la dificultad que tienen para el cumplimiento de las normas. De hecho, según Castells (2007), se calcula que un 25% de los agresores acostumbrados a intimidar a sus iguales para lograr sus objetivos, terminan con problemas con la justicia en la adolescencia o incluso antes.

Se concluye de todo lo expuesto que se trata de un problema social grave. Muchos autores, entre ellos Rojas Marcos (2005b), coinciden en reclamar comprensión y ayuda hacia sus personas, tanta o más que para las víctimas, pero no tolerancia hacia su conducta.

1.5.3.2. Tipologías de agresores o *bullies*.

A partir del perfil anteriormente descrito, se distinguen diferentes tipos de agresores. La clasificación tradicional de Olweus (1998) establece estos tres perfiles en función del papel más o menos activo o directo del agresor: 1) el agresor activo, que arremete personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima; 2) el social-indirecto, que

logra dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores induciéndolos a cometer actos de violencia y persecución contra las víctimas; y 3) los agresores pasivos, también denominados *gang* o satélites, que toman parte activa no en la agresión, sino colaborando con el líder en sus encargos (son los seguidores del agresor). Los *satélites* se ven arrastrados por la aparente superioridad del agresor: son los alumnos/as que siguen al *bully* y le secundan, bien por resultarle atractiva su personalidad y querer identificarse con él y con la fuerza que ellos no poseen, bien por inseguridad para así sentirse más seguros perteneciendo a su entorno. Agresor y satélites se retroalimentan.

Existen otras clasificaciones en función de la forma de actuar del agresor, como la que establecen Sullivan et al. (2005): el acosador *inteligente*, el acosador *poco inteligente* y el acosador *víctima*.

El acosador *inteligente* suele enmascarar su actitud intimidatoria y tiene habilidad para manipular a los que le rodean para que cumplan sus órdenes; pueden tener mucho poder sobre otros estudiantes, incluso sobre los profesores. Suelen ser populares y candidatos a líderes prosociales en el contexto escolar, pero no sienten empatía por los demás. Pueden tener buen expediente académico y muestran mucha seguridad en sí mismos con una actitud arrogante. Suele resultar difícil identificarlos. Encaja en el perfil del agresor social-indirecto de Olweus (1998).

El acosador *poco inteligente* -término quizá poco apropiado- es el agresor que atrae a otros individuos con su comportamiento antisocial, al tiempo que intimida a sus iguales. Considera amigos a quienes le apoyan y obliga a sus iguales a comportarse como ellos. Tiene una visión negativa del mundo y dirige su odio -a veces crueldad- contra los más débiles, reflejo de su falta de autoestima y autoconfianza y de su historia personal llena de rechazos y fracasos (también el escolar). Actúa de manera disfuncional a nivel social pero su comportamiento le sirve para conseguir un estatus dentro del grupo. Encaja en el perfil del agresor activo de Olweus (1998).

El *acosador-víctima* se comporta como agresor en unas ocasiones (acosa a los más pequeños, sin compasión) y como víctima de sus iguales o de alumnos mayores. Algunas veces puede ser agresor en la escuela y víctima en el contexto familiar. Muchos *bullies*

encajan en esta categoría, los más difíciles de tratar por su comportamiento agresivo como acosadores pero también vulnerables como víctimas. Presentan alto riesgo de síntomas depresivos y comportamientos problemáticos, poco autocontrol y competencia social y bajo rendimiento escolar. Encajan en el perfil de *bully-victims* “buscadores de represalias” ya expuesto.

1.5.4. LOS ESPECTADORES: EL GRUPO.

*“No recordaremos las palabras de nuestros enemigos,
sino el silencio de nuestros amigos”.*

Martin Luther King

Tradicionalmente se han retratado dos perfiles básicos de espectadores (Defensor del Pueblo, 2000): 1) los espectadores *silentes*, observadores pasivos, que no intervienen ni quieren involucrarse y callan; 2) los que ríen o aplauden -y refuerzan con tal comportamiento- las agresiones, convirtiéndose en los *seguidores*, satélites del líder o *gangs* (Piñuel y Oñate, 2005). Son los que toman parte activa, secundando al líder en sus encargos: traer a la víctima, retenerla mientras es agredida o tareas de vigilancia. Castells (2007) añade una tercera situación: los casos en los que el grupo al completo está aterrorizado por el líder, el *grupo victimizado*.

Sánchez y Cerezo (2011) recogen una tipología incluso más amplia, escalonada en función de su proximidad al *bully*: 1) el *seguidor secuaz* (no empieza el *bullying* pero adopta un papel activo); 2) el *bully pasivo* (apoya pero sin papel activo); 3) el *seguidor pasivo* (le gusta el *bullying* pero no lo demuestra abiertamente); 4) el *testigo no implicado* (observa sin adoptar ninguna postura); 5) el *posible defensor* (le disgusta la situación y cree que debería ayudar aunque no lo hace), y 6) el *defensor* (le disgusta y ayuda o trata de hacerlo). Si los defensores se convirtiesen en apoyo activo a favor de las víctimas, mostrando su rechazo a las conductas de acoso, sería bastante probable la extinción de la agresión (Ricou, 2005), porque los *bullies* solo pueden perpetrar sus abusos si los

espectadores los apoyan con su pasividad. En el caso de los espectadores que no se implican ni asumen ningún tipo de responsabilidad, su conducta se debe, por una parte, a que tienden a despersonalizar a la víctima y a ignorar sus propios sentimientos ante lo que ven y, por otra, a que ellos mismos se sienten en peligro de convertirse también en víctimas (Sullivan et al., 2005).

En los perfiles anteriores se puede ver reflejado el *doble filo* de las redes de amistad en las aulas. Por una parte, pueden proporcionar un gran soporte psicosocial; tener amigos puede convertirse en un factor protector (Smith et al., 2004) e incluso terminar con episodios incipientes de *bullying* (Baldry, 2004). En este sentido, experiencias en el aula como el modelo del alumno-ayudante (Fernández, 1999) o el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos repercuten en el desarrollo y mejora de las relaciones y, por ende, en la prevención de la violencia (Díaz-Aguado, 2005). Por otra parte, las redes sociales o grupos de amistad pueden también ejercer con sus normas una presión a la que tienen que hacer frente los adolescentes, presión que puede incluir la implicación en comportamientos de *bullying*, de manera activa o como observadores. Por esta razón, el patrón de amistades entre individuos dentro de un grupo es un aspecto de considerable importancia en los comportamientos que favorecen el acoso en la escuela (Merino, 2008).

Abundando en el perfil de los espectadores *silentes*, el Primer Informe del Defensor del Pueblo (2000) subrayaba que el contagio social de la violencia inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos de agresión. Esta conclusión se hace dolorosamente patente en el comportamiento de los espectadores del maltrato, que son, en general, los compañeros, que conocen la existencia de malos tratos, no prestan su apoyo a las víctimas y, aún sintiendo que deberían hacer algo, no intervienen (Avilés, 2003). Este comportamiento se explica como resultado de la influencia ejercida por los agresores, por la disolución de la responsabilidad cuando se está en un grupo grande, porque piensan que el problema no les incumbe o por miedo a ser incluidos dentro del círculo de victimización; en este sentido impera la *ley o conspiración del silencio* (Castells, 2007). Observan sin actuar, e incluso los que experimentan la disonancia moral ante lo que están presenciando, pueden acabar insensibilizándose por la exposición temprana a conductas agresivas, acostumbrarse a oscilar entre dominio y sumisión y desarrollar una apatía e insolidaridad

que aumenta el riesgo de que en el futuro puedan convertirse también en agresores (Castells, 2007; Ricou, 2005).

El conocimiento de lo que está ocurriendo y la exposición a las situaciones de violencia tienen efectos negativos para el desarrollo social de los espectadores y pueden afectar a su sistema de creencias, sobre todo las relativas a sí mismos, de las cuales se nutren el autoconcepto y la autoestima (Ortega, 1998b). En la mente de los espectadores surge un problema de disonancia moral y de sentimiento de culpabilidad cómplice, porque están tratando de ignorar –o en algunos casos aplaudiendo– una crueldad de la que también son responsables como consentidores; su silencio dificulta la intervención de padres y profesores para poner fin a la situación (Ortega, 1998b).

Los espectadores refuerzan la actuación de los agresores con su presencia (de hecho, en ocasiones, esperan a que haya un gran número de espectadores para intervenir). El grupo con su silencio permite que sucedan las agresiones y las perpetúa, al tiempo que confiere poder al agresor pues le permite usar la violencia al interpretarlo como una aprobación (Ortega, 1998b; Castells, 2007). Y sin embargo, la ayuda del grupo sería primordial y definitiva: cuando la situación de acoso se encuentra en los primeros estadios, la intimidación desaparece si algunos de esos espectadores salen en defensa de la víctima, porque los agresores solo actúan contra las víctimas que están totalmente aisladas (Ricou, 2005). Desgraciadamente, son muy escasas esas mediaciones de iguales, lo cual, por un lado, tiene que hacer reflexionar y cuestionarse a los docentes sobre cómo y en qué se está educando y, por otro, subrayar la importancia del trabajo preventivo y de sensibilización con los espectadores, ya que una de sus características es la falta de conciencia del grave daño que dichas acciones provocan en las víctimas (Ricou, 2005).

Para concluir este apartado, es preciso incidir una vez más en la gravedad social del fenómeno del *bullying*. Todos, víctimas, agresores y espectadores, sufren las consecuencias del maltrato, y todos, por tanto, necesitan ayuda (Ortega, 1998b).

Una de las reflexiones pendientes apela inexorablemente a los valores, a su transmisión en la escuela y al clima social y familiar que los envuelve. En el ámbito de la CAPV, el Informe del Ararteko sobre la transmisión de valores a menores (2009) señala

que la escuela, junto a la institución familiar, tiene un papel excepcional en la enseñanza de los mismos, sin olvidar la existencia de otros agentes transmisores de valores –y contravalores-: el grupo de iguales, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

El Informe del Ararteko (2009), dirigido por el sociólogo Javier Elzo, subraya la trascendencia del papel de la educación en la erradicación de contravalores como el acoso escolar y el *cyberbullying*, que desde el anonimato ejerce dominio, sexismo discriminatorio o racismo. Este Informe llama a la comunidad educativa a promover valores relacionados con la igualdad de oportunidades y a construir activamente la igualdad para prevenir y erradicar la violencia en sus distintas manifestaciones. En este contexto, hay que subrayar la importancia de las líneas educativas estratégicas para la convivencia trazadas desde la Administración y los protocolos de prevención e intervención impulsados por el Departamento de Educación de nuestro territorio, que implementados en el ámbito escolar se traducen en el Plan Anual de Convivencia del Centro, su seguimiento desde el Observatorio de Convivencia o los planes de prevención y formación para profesorado, alumnado y familias.

2. LA RESILIENCIA: ORIGEN, DEFINICIÓN Y MODELOS EXPLICATIVOS.

“Todos conocemos a niños y familias que, aun con condiciones de vida difíciles, superan los obstáculos, resisten, continúan a pesar de toda una trayectoria existencial, que hace de ellos personas bien integradas socialmente, mientras que otros, en las mismas condiciones, se hunden. (...) Ya es hora de reconocer el valor y las competencias de aquellos que nos rodean, de ayudarlos a hacer emerger sus cualidades, que muchas veces están latentes, a tener una mirada positiva con respecto a ellos. En esta tarea encontraremos razones para creer en el niño, en el hombre y para esperar un futuro mejor”.

(Michel Manciaux, 2002, p. 12)

Prefacio a *“La Felicidad es posible”* (Vanistendael y Lecomte, 2002).

2.1. INTRODUCCIÓN.

LA PSICOLOGÍA POSITIVA: UNA NUEVA PERSPECTIVA EN PSICOLOGÍA, MARCO CONCEPTUAL PARA EL ESTUDIO DE LA RESILIENCIA.

“ Con muy pocas excepciones, hasta finales del siglo XX los psicólogos y psiquiatras le prestaron más atención a la psicosis que a la cordura, al miedo que a la confianza, a la fobia que al valor, a la melancolía que al entusiasmo.”

(Rojas Marcos, 2005a, p. 22)

Durante gran parte de la historia de la Psicología ha predominado un modelo patogénico de salud, que, si bien ha estudiado y desarrollado métodos de intervención eficaces para muchos problemas psicológicos, se ha focalizado de manera reduccionista en el trastorno y la enfermedad más que en los factores que contribuyen al bienestar humano (Rojas Marcos, 2005a; Vázquez, 2006; Vera, 2006).

Este enfoque ha estado vinculado, entre otros motivos, al propio devenir histórico que condujo a las ciencias en general a cubrir necesidades acuciantes (ligadas a la enfermedad, el sufrimiento, la pobreza o las guerras), relegando el abordaje del bienestar subjetivo o felicidad prácticamente al terreno de la Filosofía (Vázquez, 2006) y no siempre desde perspectivas positivas (Rojas Marcos, 2005a). Tras la Segunda Guerra Mundial también la Psicología tuvo que postergar sus objetivos de hacer la vida más productiva y plena y de identificar y desarrollar el talento y la inteligencia de las personas, para centrarse en el sufrimiento humano y en curar los trastornos mentales (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002). Este modelo patogénico propició grandes avances en la comprensión y tratamiento de la enfermedad mental, pero las otras dos misiones fundamentales de la Psicología quedaron en el olvido; en palabras de Seligman (2002), la Psicología se convirtió en “victimología” y el ser humano pasó a ser visto como un mero sujeto pasivo que emitía respuestas ante los estímulos

A partir de la década de 1960, con la incipiente prosperidad económica y la creación del “estado del bienestar”, surge una nueva sensibilidad hacia el estudio científico del mismo: en los años ´70 surgen los primeros estudios sociológicos sobre el estado de la

felicidad de las naciones y a mediados de los '80 se publican múltiples estudios médicos acerca de la calidad de vida, prolongándose este interés hasta nuestros días y extendiéndose a otras ciencias sociales como la Economía o la Psicología (Vázquez, 2006).

La Psicología ha comenzado a abordar en las últimas décadas el estudio científico del bienestar subjetivo y de los factores que contribuyen a la felicidad, con un interés creciente en medios académicos y profesionales, reflejado asimismo en la proliferación de publicaciones acerca de este tema (Vázquez, 2006). El bienestar subjetivo se define como el conjunto de las evaluaciones afectivas y cognitivas que hace una persona de su vida, que incluye las reacciones emocionales ante las situaciones, los juicios cognitivos de satisfacción y realización, la experiencia de emociones placenteras, bajos niveles de ánimo negativo y alto nivel de satisfacción vital (Diener, Lucas y Oishi, 2002). El bienestar subjetivo constituye un concepto nuclear de la denominada *Psicología Positiva*.

Si bien el término “*Psicología Positiva*” se ha acuñado recientemente, su origen parte de un rico legado previo de autores de orientaciones muy diversas, tales como el Psicoanálisis, el Constructivismo, el Humanismo y el Conductismo. En este sentido, Karen Horney (1950) rechazó el concepto de *thánatos* o instinto de destrucción desarrollado por su maestro Sigmund Freud, argumentando que en condiciones normales todos los seres humanos desarrollamos las capacidades que nos permiten realizarnos como individuos (potenciación de recursos personales, fuerza de voluntad y aptitud para la relación con los demás). Por otra parte, ya la tesis central del Constructivismo plantea que participamos en la co-creación del universo que experimentamos y en las realidades a las que respondemos (Mahoney, 2002). De igual modo, la tendencia positivista estaba ya presente en la Psicología Humanista representada por autores como Abraham Maslow y Carl R. Rogers en la década de los '60. Todas estas contribuciones ponen las bases para el nacimiento formal de la Psicología Positiva con el hito de la conferencia inaugural de Martin Seligman para su presidencia de la *American Psychological Association* (Seligman, 1999, 2002). Seligman, en un recorrido psicológico y personal que desde sus estudios sobre la indefensión aprendida llega a postular el *optimismo aprendido*, respalda lo que López y Snyder (2002) denominan “movimiento” de cambio, dirigido hacia la Psicología Positiva, la Prevención Positiva y la Terapia Positiva. Seligman (2002) precisa que el mensaje de la

Psicología Positiva es *“recordar que nuestro campo de actuación se ha deformado: la Psicología no es solo el estudio del trastorno, la debilidad y el daño; también lo es de la fortaleza y la virtud. El tratamiento no ha de fijarse exclusivamente en lo que está mal, sino también en construir lo que es adecuado. La Psicología no solo trata de la enfermedad, también del trabajo, la educación, la capacidad de introspección, el amor y el crecimiento. Y no solo se relaciona con el pensamiento de espejismo, la auto-decepción o el temblor de manos; trata de adaptar lo mejor del método científico a los problemas que presenta la conducta humana en toda su complejidad”* (Seligman, 2002, p. 4).

En esta misma dirección, Keyes y López (2002) abogan por una nueva aproximación positivista a la ciencia de la salud mental, al diagnóstico y al tratamiento, entendido no solo como intervención, sino también como prevención y promoción de la salud. A juicio de estos autores, un modelo completo de salud/enfermedad mental ha de incorporar ambas dimensiones: la salud mental no es solo la ausencia de enfermedad, sino también la presencia de un alto nivel de bienestar psicológico (auto-aceptación, crecimiento personal, proyecto de vida, competencia en el manejo de la complejidad del entorno, autonomía y relaciones interpersonales positivas) y bienestar social (aceptación social, creencia positiva sobre la sociedad, sentimiento de contribución a la mejora social, percepción de coherencia y predictibilidad social y sentimiento de integración y pertenencia).

Partiendo de los postulados expuestos, la Psicología Positiva podría conceptualizarse como el estudio del afrontamiento saludable y de las fortalezas humanas (Cross, 2007). Su meta es servir de catalizador de un cambio en la Psicología, que pase de la preocupación exclusiva por la reparación de los trastornos causados por las peores circunstancias de la vida a contemplar asimismo la construcción de las mejores cualidades humanas, también para el tratamiento y prevención de la enfermedad mental (Seligman, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). La Psicología Positiva tiene por objeto *comprender a través de la investigación científica los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano* (Cross, 2007, p. 5) y mejorar la calidad de vida y bienestar, incidiendo en la construcción de competencias y con ello en la prevención de la aparición de patologías, apoyando y completando las técnicas ya

existentes (Vera, 2006). Recientes progresos en el campo de la prevención provienen precisamente de la construcción de competencias y fortalezas humanas (como el optimismo, el humor, la esperanza y las emociones positivas) que actúan como moderadores del trastorno mental (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) y constituyen uno de los puntos clave de la actual investigación en Psicología Positiva, junto con el desarrollo de herramientas de evaluación y programas de intervención, todo ello validado empíricamente (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). Diversos autores –entre ellos Seligman (2002) y Seligman y Csikszentmihalyi (2000)- inciden en que el campo de esta nueva perspectiva en Psicología abarca la experiencia del bienestar y satisfacción subjetivos (Diener et al., 2002; Langer, 2002), el *fluir* (“*flow*”) y la felicidad presente (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002), las cogniciones constructivas sobre el futuro y el optimismo (Carver y Scheier, 2002) y la esperanza (Snyder, Rand y Sigmon, 2002).

La Psicología Positiva recoge, por tanto, temas focalizados tanto en la emoción como en lo cognitivo. A nivel grupal trata de las virtudes cívicas y de las instituciones que movilizan a las personas hacia una mejor ciudadanía: responsabilidad, desarrollo, altruismo, civismo, moderación, tolerancia y trabajo ético. A nivel individual trata de los rasgos personales positivos, tales como la capacidad de amar y de perdonar, la valentía, habilidades interpersonales, sensibilidad estética, perseverancia, originalidad, perspectiva de futuro y sabiduría (Seligman, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). A todo ello puede añadirse asimismo el estudio de la afectividad y las emociones positivas (Watson, 2002; Fredrickson, 2002), el potencial adaptativo del afrontamiento (Stanton, Parsa y Austenfeld, 2002), la inteligencia emocional (Salovey, Mayer y Caruso, 2002), la creatividad (Averill, 2002; Simonton, 2002), la autoeficacia (Maddux, 2002), la solución de problemas y el ajuste psicológico (Heppner y Lee, 2002), el humor (Lefcourt, 2002), la espiritualidad (Pargament y Mahoney, 2002) y la resiliencia (Masten y Reed, 2002), uno de los conceptos angulares de la Psicología Positiva.

La Psicología del siglo XXI tiene ante sí un papel esencial en los nuevos desafíos del mundo de hoy, que pasa por un cambio conceptual, multidisciplinar, holístico y global comunitario ante el trauma generado por la violencia y otros estresores sociales, ambientales y políticos: reevaluar y reexaminar cómo pensamos, procesamos, mediamos,

intervenimos y prevenimos un espectro de condiciones sociales, políticas y ambientales que se relacionan con la salud psicológica (Miller, 2007). Cross (2007) añade además otro cambio: el camino hacia las psicoterapias integradoras que permitan arrojar un poco más de luz sobre la salud psicológica, la esperanza y la resiliencia.

2.2. EL CONCEPTO DE RESILIENCIA: RAÍCES, ORIGEN Y DIVERSIDAD TERMINOLÓGICA.

“Hay una enseñanza profunda que quizá sea la base de todas (...). Me ha sido inculcada por los veinticinco años que pasé tratando de ser útil a las personas que sufren. La experiencia me ha enseñado que las personas se orientan en una dirección básicamente positiva (...). Uno de los aspectos más alentadores y reconfortantes de mi experiencia reside en el trabajo con ellas, que me ha permitido descubrir las tendencias altamente positivas que existen en los niveles más profundos de todas las personas. ”

(Carl R. Rogers, 1977, p. 34-35)

Uno de los conceptos que han surgido con fuerza dentro del paradigma de la Psicología Positiva es la *resiliencia*: la capacidad del ser humano de resistir y rehacerse ante las adversidades (Manciaux, 2003), de sobreponerse al trauma y reconstruirse (Theis, 2003).

Dentro del marco general de la Psicología Positiva, las raíces de la idea de resiliencia se hunden en la Psicología Humanista (naturaleza positiva del ser humano), en la revisión del ambientalismo y la Psicología Conductista (Seligman, 2002) y también en conceptos psicoanalíticos, según recogen las revisiones de autores como Cyrulnik (2005), Masten y Reed (2002) o De Tychey (2003), que mencionan en este sentido la cicatrización reactiva freudiana ante el trauma y la reanudación del desarrollo o cura de la depresión anaclítica del síndrome del hospitalismo (“re-fusión” parcial de las pulsiones), teorizada por Spitz y compartida por Anna Freud.

Coherentemente con el marco conceptual positivista, el estudio de la resiliencia implica también un cambio; en palabras de Henderson y Milstein (2003) “una revolución

filosófica a través de la aproximación a un modelo proactivo basado en el bienestar que se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacia propias” (p. 22). La investigación en resiliencia conlleva una conceptualización diferente a la psicología del trauma, desplazando el foco tradicional sobre los efectos negativos del suceso y el trastorno que desencadena en la persona que lo sufre a la capacidad de crecimiento postraumático y a la comprensión de los procesos subyacentes a las fortalezas del ser humano (Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

Si bien el concepto de resiliencia es relativamente reciente, las personas resilientes han existido siempre, antes incluso de que se acuñase un término para designarlos (Vanistendael y Lecomte, 2002; Theis, 2003). En la actualidad hay una aceptación generalizada de la existencia de individuos resilientes como fenómeno universal, documentado en todos los países, culturas, grupos étnicos y contextos socio-económicos (Garmezy, 1985; Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003; Rutter, 1985; Vaninstendael y Lecomte, 2002; Werner, 2003). Incluso algunos relatos míticos y la literatura, especialmente de entre los siglos XVI y XIX, se hacen eco de historias *de la infancia herida* -por muerte parental, privación de amor o miseria económica- (Masten y Reed, 2002; Vaninstendael y Lecomte, 2002; Gianfrancesco, 2003; Theis, 2003).

Werner (2003), autora de uno de los estudios longitudinales pioneros sobre resiliencia, subraya en el prólogo a Henderson y Milstein (2003) que, dentro de la diversidad de fenómenos que el término resiliencia describe (los resultados positivos que se observan en el desarrollo de niños que viven en contextos de alto riesgo, el mantenimiento de capacidades personales en condiciones de estrés prolongado y la recuperación tras un trauma), en todas esas situaciones se identificó *“un núcleo común de predisposiciones individuales y fuentes de apoyo que parecen trascender fronteras étnicas, geográficas y de clase social”* (Werner, 2003, p. 15).

En cuanto al origen del término, los vocablos *“resiliente”* y *“resiliencia”* son acuñados en sendos trabajos por Werner (1982) y Bowlby (1992), respectivamente. El término *“resilientes”* fue utilizado por Werner y Smith en un estudio prospectivo longitudinal en la isla de Kauai (Hawai), una de las investigaciones interdisciplinares y

multirraciales más largas sobre las raíces de la resiliencia, llevado a cabo desde 1955 a 1987, con una muestra de 698 niños con elevado riesgo para su desarrollo por acumulación de fuentes de estrés (problemas perinatales, pobreza crónica, entorno familiar problemático por divorcio, alcoholismo o enfermedad parental). Sorprendentemente, la tercera parte de los niños y niñas de alto riesgo lograron ser adultos exitosos, competentes en su trabajo y capaces de desarrollar relaciones afectivas estables. Para calificar a estos chicos y chicas Werner y Smith utilizaron el término “*resilientes*”. Si bien la resiliencia no era el foco original del estudio, esta investigación marcó el inicio de múltiples trabajos posteriores sobre vulnerabilidad, factores protectores y resiliencia (Werner, 1982).

La conceptualización de Bowlby subraya el papel que el apego tiene en la génesis de la resiliencia: inspirándose en la etología animal para sus trabajos sobre la vinculación, afirma que *“la vía que sigue cada individuo en el curso de su desarrollo y su grado de resiliencia frente a los acontecimientos estresantes de la vida, se hallan sólidamente determinados por la estructura de la vinculación que haya desarrollado en el transcurso de sus primeros años”* (Bowlby, 1992, p. 21).

A partir de los primeros estudios sobre la resiliencia, centrados en la observación y seguimiento de trayectorias vitales tras ciertos comportamientos inesperados en situaciones extremas, y de los estudios sobre el apego que abrieron el camino a las investigaciones sobre el riesgo y la resiliencia, Bowlby (1992) utiliza por primera vez en sentido figurado el término “*resiliencia*” (del latín *resilio*, saltar hacia atrás, rebotar). Bowlby lo toma prestado de la Física de los materiales, en la que el término “*resiliencia*” hace referencia a la resistencia de un material a la presión y a los golpes, concretamente a la propiedad que le capacita para volver a su forma o posición original después de ser doblado, estirado o comprimido. En Ingeniería la resiliencia es la propiedad cuyos atributos incluyen la velocidad y la cantidad de recuperación que sigue a la eliminación de un estresor conocido.

El uso del término *resiliencia* aplicado a la ciencia de la conducta no ha estado exento de críticas. Tarter y Vanyukov (1999) señalaron que se trata de una analogía inexacta, fundamentalmente por cuatro razones: 1) en la resiliencia humana el proceso implica buenos resultados a pesar de la permanencia del estresor; 2) la experiencia de estrés

no solo determina la calidad futura de la respuesta al mismo estresor, sino también la futura selección de situaciones y contextos: los humanos no son meros recipientes pasivos de estímulos ambientales o estresores sino que buscan activamente ambientes consecuentes con la experiencia; 3) a diferencia de los objetos inanimados, en los que son conocidos, por ejemplo, la cantidad de concentración del material, los determinantes de la resiliencia humana son virtualmente desconocidos; y 4) a pesar de los avances en la explicación de las diferencias individuales en la respuesta a los efectos del estrés, todavía no está probada la validez predictiva del constructo de la resiliencia: no se puede atribuir simplemente a factores causales, ya que el resultado es determinado por las interacciones entre la persona y el entorno que le permiten adaptarse. Mayhew y Mayhew (2003) también inciden en la no adecuación del término, que no evoca la multidimensionalidad de sus posibles variaciones, temporales, contextuales y de desarrollo.

A partir de los trabajos de Werner y Bowlby, la idea de “*resiliencia*” y personas “*resilientes*”, especialmente niños y adolescentes, ha sido objeto de numerosas investigaciones y también ha sido referida con multiplicidad de términos: *resiliencia versus vulnerabilidad, invulnerable y resistente al estrés, invencible, superviviente, ego-resiliencia y ego-control, “hardiness”, “ordinary magic”, adaptación, ajuste, mastery-control, competencia y resiliencia ecológica*. Términos que han seguido una evolución paralela a la de los propios paradigmas dentro de la investigación (véase la Tabla 6 sobre las cuatro generaciones de investigación en resiliencia, apartado 2.4).

Antes de concluir este apartado, hagamos algunas aclaraciones terminológicas sobre los vocablos citados en el párrafo precedente.

En primer lugar, la traducción de la palabra *resiliencia* en nuestra lengua parte de dos términos anglosajones con cierto matiz diferencial que algunos autores distinguen, siguiendo a Masten (1994): “*resiliency*” (el foco de atención reside en los rasgos internos del individuo) y “*resilience*” (resiliencia orientada al proceso y a los resultados).

Por otra parte, términos como *ego-resiliencia, ego-control y hardiness* se enmarcan en el enfoque de la resiliencia basado en las teorías del rasgo (véase como ampliación el apartado 3.3.1.1 sobre la personalidad resiliente). La *ego-resiliencia* y el *ego-control* son

considerados por Block y Block (1980) dimensiones de la personalidad que hacen referencia la primera a la capacidad de variar los propios patrones de adaptación en respuesta a las demandas del entorno, y la segunda al control del impulso y modulación. Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin (2003) presentan la *ego-resiliencia* o resiliencia psicológica como un rasgo de la personalidad relativamente estable, caracterizada por la flexibilidad y adaptabilidad a las demandas cambiantes de la vida, la curiosidad, la apertura a nuevas experiencias y la extraversión.

Otras denominaciones como “*hardiness*”, que podríamos traducir como dureza o solidez, hacen referencia a una reserva interna de personalidad, como fuente de resiliencia interna, moderadora del estrés (Callahan, 2000; Pengilly y Dowd, 2000; Vinaccia et al., 2005; Wallace, Bisconti y Bergeman, 2001; Woodard, 2004). Kobasa (1979) introdujo el constructo definiéndolo como la capacidad de experimentar altos niveles de estrés vital sin manifestar enfermedades somáticas. Propone tres características distintivas de los individuos con *hardiness*: locus de control interno, profundo compromiso o implicación con las actividades en sus vidas y percepción del cambio como un excitante desafío y una oportunidad para el crecimiento personal.

Masten (2001) habla de “*ordinary magic*”, la *magia corriente* de la resiliencia; Ungar (2008) de la *resiliencia silenciosa* que ocurre en la vida diaria de la gente, como un funcionamiento humano ordinario, frente a una caracterización de la resiliencia como emergente ante la privación severa, traumas y algo extremadamente inusual. Lo extraordinario de la “*magia ordinaria*” es que parece normal, a pesar de que se origina en el caos o la desesperación; se trata de un fenómeno común que no proviene de cualidades especiales, sino de los recursos humanos ordinarios: el éxito de los niños expuestos a la adversidad es resultado de una combinación de capacidades personales y apoyos del entorno (Masten, 2001). La expresión acuñada por Masten es recogida en investigaciones actuales (Bonanno, 2004; Cross, 2007; Sarkar y Fletcher, 2014; Ungar, 2008) para remarcar el carácter no extraordinario de las respuestas resilientes.

El concepto de “*resiliencia ecológica*” (Cross, 2007; Ungar, 2011) se está imponiendo recientemente de la mano de estudios sistémicos transaccionales; no contempla

la resiliencia como una característica fija ni tan predeterminada como se creía por las experiencias infantiles, sino que se trata de una cualidad cambiante y maleable en el individuo, su familia o su entorno. Desde este marco se entiende que el desarrollo está más facilitado socialmente que biológicamente determinado.

Por último, otros términos relacionados (tales como valor, esperanza, crecimiento *postraumático* o “*thriving*”) emergen también en las distintas investigaciones, pero con matices diferenciales respecto de la resiliencia.

El valor (*courage*) se presenta como componente de la *hardiness* o personalidad resistente, en calidad de “*fuerza mental o moral para arriesgarse por una causa con sentido (noble, buena o práctica), perseverar y resistir al peligro, al miedo o a la dificultad asociados a una amenaza percibida que excede los recursos disponibles*” (Woodard, 2004, p. 174).

Cedeno, Elias, Kelly y Chu (2010) conceptualizan la *esperanza* como un proceso cognitivo dirigido a una meta, que consta de: (1) motivación para perseguir objetivos (“puedo hacerlo”) y (2) unos patrones o vías de pensamiento entendidas como capacidad para desarrollar hojas de ruta y métodos alternativos mediante las que poder obtener metas (“puedo resolver este problema”). Es una característica o componente de la resiliencia.

El *crecimiento postraumático* o “*thriving*” (“*floreCIMIENTO*”) en respuesta a la adversidad puede definirse como “*la capacidad de salir indemne de una experiencia adversa, aprender de ella y mejorar*” (Vera et al., 2006, p. 43); *rehacerse*, crecer hacia algo nuevo, la capacidad de ir hacia delante, una *reconstrucción positiva*, una *metamorfosis* (Cyrułnik, 2005; Theis, 2003; Vanistendael y Lecomte, 2002). (Véase el apartado 2.3.2).

En el siguiente apartado se abordará el problema de la definición de la resiliencia, ante tal diversidad de términos y, como veremos en el apartado 2.5., la multiplicidad de modelos existentes.

2.3. LA DEFINICIÓN DE RESILIENCIA: ELEMENTOS COMUNES Y PRINCIPALES VARIABLES EN LA LITERATURA DE INVESTIGACIÓN.

2.3.1. EL CONCEPTO DE RESILIENCIA EN EL MOMENTO ACTUAL: VARIABILIDAD DE LAS DEFINICIONES Y PROBLEMAS DE VALIDEZ.

Tal y como se ha expuesto en el apartado precedente, el concepto de resiliencia en las Ciencias Humanas es un fenómeno relativamente reciente. Si bien existe una aceptación generalizada de la existencia de individuos resilientes como fenómeno universal y transcultural (Garmezy, 1985; Manciaux et al., 2003; Rutter, 1985; Vaninstendael y Lecomte, 2002; Werner, 2003), no hay, sin embargo, consenso en cuanto al significado de la resiliencia y su definición operacional. Además, a la diversidad de términos se añade la multiplicidad de modelos (tal y como se recoge en el apartado 2.5.), con el consiguiente grado de confusión, debate y cuestionamiento de la validez de constructo (Glantz y Sloboda, 1999; Henderson y Milstein, 2003; Kaplan, 1999; Kumpfer, 1999; Masten, 1999; Masten y Reed, 2002; Sapouna y Wolke, 2013; Tarter y Vanyukov, 1999).

En opinión de autores como Kumpfer (1999), los problemas en el estudio de la resiliencia a nivel conceptual y metodológico acusan la ausencia de acuerdo en aspectos como: 1) la operacionalización del concepto de resiliencia; 2) definiciones de resultados exitosos indicativos de una persona resiliente libres de prejuicio o sesgo por género, edad, cultura, sociedad o época -que también coinciden en subrayar Manciaux et al. (2003)-; 3) definiciones de la protección contra el riesgo del entorno; 4) las características disposicionales de las personas resilientes. A ello se suman las dificultades para separar causa y efecto, la gran variabilidad en los modelos, los enfoques de investigación, la metodología y un uso no siempre unificado de la terminología asociada (factores de riesgo, factores protectores, ventajas o resultados) –véase el glosario del Anexo B-.

En la Tabla 4 se recoge una breve revisión bibliográfica que muestra la enorme diversidad en el uso del término de *resiliencia*.

Tabla 4. *Diversidad de conceptualizaciones de la resiliencia y variabilidad entre definiciones.*

CONCEPTUALIZACIÓN	EJEMPLOS DE DEFINICIONES
Cualidad o capacidad	-“Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, inclusive, ser transformados por estas” (Grotberg, 2006, p. 18) -“Es la capacidad de una persona o grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”. (Manciaux et al., 2003, p. 22) -“La resiliencia humana no se limita a una actitud de resistencia, permite la construcción, incluso la reconstrucción”. (Vanistendael y Lecomte, 2002, p. 20).
Rasgo:	-“ Rasgo de la personalidad (ego-resilience) relativamente estable, caracterizado por la habilidad para remontar de la experiencia negativa y ser flexible y adaptarse a las siempre cambiantes demandas de la vida” (Fredrikson et al., 2003, p. 367)
Competencia o resultado de adaptación al entorno:	- “Funcionamiento psicológico relativamente positivo a pesar de experimentar serias adversidades psicosociales”. (Rutter, 2002, p. 8) -“La resiliencia puede ser vista como una medida de la habilidad de afrontamiento ante el estrés, y como tal, puede ser un importante objetivo en el tratamiento de la depresión, la ansiedad y las reacciones de estrés” (Connor y Davidson, 2003, p. 76)
Proceso o conjunto de procesos:	- “Proceso dinámico que comprende una adaptación positiva dentro de un contexto de adversidad significativa”. (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000, p. 543). -“Los resultados de investigación no establecen claramente si la resiliencia es un proceso en sí, un proceso de desarrollo precursor de un resultado, un conjunto de agentes de protección o la ausencia por anticipado de factores de riesgo” (Mayhew y Mayhew, 2003, p. 267).
Conjunto o interacción de todos los aspectos anteriores:	-“La resiliencia es el proceso de, la capacidad para o el resultado de una adaptación exitosa, pese a circunstancias amenazantes o de desafío” (Masten, Best y Garmezy, 1990, p. 426) -“La resiliencia no es una capacidad estática, ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano. Esto último permite elaborar, en sentido positivo, factores o circunstancias de la vida que son desfavorables” (Munist et al., 1998, p. 14). -“Desde una perspectiva fenomenológica, el constructo de la resiliencia presupone que existe un rango de conductas observables o resultados o variaciones fenotípicas en los grupos de alto riesgo. Se refiere generalmente a patrones de conducta deseable en situaciones en las que el funcionamiento adaptativo o el desarrollo se han visto amenazados por condiciones adversas. De este modo, la resiliencia sería un constructo contextual e inferencial pues dependería de una combinación de un alto grado de riesgo o de la exposición a experiencias con consecuencias negativas para el desarrollo o la adaptación, más un juicio de “buena adaptación” o desarrollo a pesar de los riesgos o la adversidad. (Masten, 1999, p. 283) -“La resiliencia es fruto de la interacción de factores de riesgo y de factores de protección, la interacción entre el propio individuo y su entorno, entre las huellas de sus vivencias anteriores y el contexto del momento en materia política, económica, social o humana.” (Manciaux et al., 2003, p 23). -“La resiliencia puede ser entendida como la capacidad de los individuos para “navegar” con los recursos que sostienen el bienestar (conseguirlos y hacer uso de ellos); la capacidad de los entornos de los individuos para proporcionar esos recursos; y la capacidad de los individuos, sus familias y comunidades para negociar modos culturalmente significativos de hacer un uso apropiado de los recursos”(Ungar, 2008, p. 4)

Tal y como se recoge en la Tabla 4, las distintas investigaciones hacen referencia a la resiliencia en ocasiones como a una cualidad o capacidad; en otras, como un rasgo, una competencia, un resultado de adaptación al entorno, un proceso o conjunto de procesos o como el conjunto o interacción de todo ello -dirección a la que parecen encaminarse las definiciones transaccionales que postulan los modelos más actuales como el de Ungar (2011) y que se recogen en el apartado 2.5-. Kaplan (1999) identificó cuatro fuentes principales de variabilidad para tal multiplicidad de definiciones: 1) la distinción entre resiliencia y resultado (resiliencia como resultado versus causa del resultado); 2) la variación de resultados entre las definiciones que identifican resiliencia y resultados; 3) la variación en la definición de las características de resiliencia que influyen sobre los resultados (en las definiciones que los distinguen) y 4) la definición de los resultados y sus causas en términos de factores de riesgo que son en sí mismos altamente variables.

Como se ha apuntado anteriormente, en el momento actual la conceptualización de la resiliencia se inclina más hacia definiciones transaccionales y de interacción, y cada vez menos hacia su consideración como un rasgo de personalidad o cualquier otra condición estática, dado que se trata de un proceso dinámico y modificable (Flores, Cicchetti y Rogosch, 2005; Luthar et al., 2000; Ungar, 2011). Glantz y Sloboda proponían ya en 1999 trasladar el concepto de resiliencia de la conceptualización como rasgo hacia la definición como factores y conductas adaptativas o compensatorias y recomendaban un enfoque más sistémico o transaccional, de manera que los modelos traten de dar cuenta de los resultados no limitándose a una mera identificación de influencias negativas, sino investigando los caminos en los que diferentes conjuntos de factores positivos y negativos interactúan conduciendo a diferentes resultados.

En el mismo sentido, Tarter y Vanyukov (1999) señalaban que más que hipotetizar un rasgo de resiliencia para explicar el desarrollo de un resultado positivo a pesar de la presencia de adversidades, era más parsimoniosa la explicación de este proceso como el producto de interacciones entre el entorno y el fenotipo (fenotipo que para rasgos multifactoriales, particularmente la vulnerabilidad a un trastorno conductual, puede no ser fijo para toda la vida y variar en función de la maduración y de la transacción con el entorno continuamente cambiante). Masten (1999) añadía que además hay poca evidencia a

favor de la resiliencia como un rasgo de personalidad relativamente global y entiende que conceptualizarla de este modo es volver a los orígenes de la investigación sobre resiliencia, enmarcándola dentro del modelo psicopatológico de diátesis-estresor.

En la actualidad, Ungar (2011) señala que hay evidencia de que la resiliencia es menos un rasgo y más una cualidad de la ecología social y física del niño y que esta comprensión socioecológica de la resiliencia puede tener el potencial de resolver los problemas de definición y de medida. De momento, continúa el debate sobre la utilidad del concepto y su valor heurístico o predictivo versus el peligro de convertirse en un constructo que se predice a sí mismo o tautología (Glantz y Sloboda, 1999; Ungar, 2011) e incluso acerca de si los modelos de desarrollo llegarán a absorber el concepto como hipotetiza Masten (1999).

2.3.2. ELEMENTOS COMUNES DE LAS DEFINICIONES DE RESILIENCIA.

Son muchos los autores que reclaman una definición más precisa, consensuada y estandarizada del concepto de resiliencia (Kaplan, 1999; Henderson y Milstein, 2003; Mayhew y Mayhew, 2003; Theis, 2003), incluso transcultural y universal (Manciaux et al., 2003). Kaplan (1999), Manciaux et al. (2003), Theis (2003) o Werner (2003), entre otros autores, han realizado intentos de síntesis de la diversidad de definiciones existente con el objetivo de establecer criterios de clasificación en virtud de elementos comunes compartidos.

Así, Kaplan (1999) propuso agruparlas en dos bloques principales: 1) las que hacen referencia al hecho de haber conseguido resultados deseables ante la adversidad (se dice entonces que está moderada por factores protectores) y 2) las que se refieren a las cualidades que facilitan la consecución de cualidades deseables bajo condiciones adversas (en este caso se iguala la resiliencia con esas mismas variables).

Otros autores como Theis (2003) señalan que todas las definiciones recogen en alguna medida los conceptos de adversidad, estrés, trauma y situación desfavorable o, lo que es lo mismo, situaciones de alto riesgo, resistencia al estrés, afrontamiento y trauma.

En un sentido similar, Manciaux et al. (2003) encuentran convergencia de todas las definiciones en dos dimensiones de la resiliencia: 1) la resistencia a un trauma, suceso o estrés considerados graves y 2) evolución posterior satisfactoria socialmente aceptable.

Por su parte, Werner (2003), coincidiendo con los tres campos de investigación que también distinguieron Masten et al. (1990), señala que el término *resiliencia* se ha utilizado para describir al menos tres clases de fenómenos –detrás de los cuales converge la idea de que la resiliencia cambia a lo largo del curso de la vida-: 1) los resultados positivos que se observan en el desarrollo de niños que viven en contextos de alto riesgo (en esta línea se inscriben los estudios sobre predictores de buenos resultados y factores protectores que pueden conducir a ellos); 2) el mantenimiento de capacidades personales en condiciones de estrés prolongado –conceptualización que conduce a estudios de las trayectorias vitales individuales (Hauser y Allen, 2007)- y 3) la recuperación tras un trauma y las diferencias individuales.

En este punto, en lo que se refiere a la conceptualización de la recuperación tras el trauma y más concretamente en el uso que hacen del concepto de *crecimiento postraumático*, las corrientes de investigación francesa y estadounidense difieren (Vera et al., 2006). A la diversidad en los términos y a la ausencia de uniformidad en la definición anteriormente mencionadas, se añaden considerables matices diferenciales en el tratamiento que se hace del concepto de resiliencia desde las líneas de investigación europea y norteamericana. En el mundo anglosajón, la resiliencia es un concepto admitido desde décadas; en el contexto francófono ha tenido más dificultad para penetrar siendo aceptado más recientemente (Manciaux et al., 2003; Theis, 2003).

Los autores franceses vinculan la resiliencia al crecimiento postraumático, conceptualizándola como “*la capacidad de salir indemne de una experiencia adversa, aprender de ella y mejorar*” (Vera et al., 2006, p. 43). La corriente de investigación francesa considera que la resiliencia implica ir más allá de la recuperación o la vuelta a un estado inicial ya imposible; conlleva *rehacerse*, crecer hacia algo nuevo, la capacidad de ir hacia delante, una *reconstrucción positiva*, una *metamorfosis* (Cyrulnik, 2005; Theis, 2003; Vanistendael y Lecomte, 2002). Vigil (2005), en un estudio cualitativo retrospectivo con

hombres adultos identificados como resilientes y que de adolescentes sufrieron *bullying*, habla de *reestructuración de los procesos de pensamiento*.

Los autores norteamericanos, sin embargo, hacen un uso más restringido del constructo de resiliencia y lo diferencian del crecimiento postraumático, entendiendo la resiliencia como “*el proceso de afrontamiento que ayuda a la persona a mantenerse intacta*” (Vera et al., 2006, p. 43). La corriente estadounidense propone reservar el término resiliencia para la idea de *retorno homeostático* del sujeto a su condición anterior y, para referirse a los efectos positivos de cambio tras la experiencia traumática, emplear términos como “*crecimiento postraumático*” o “*thriving*” (“*floreCIMIENTO*” en respuesta a la adversidad, habilidad para funcionar consistentemente en un alto nivel no dependiente de la ocurrencia de un evento traumático) (Carver, 1998; Llamas y Consoli, 2012; Sarkar y Fletcher, 2014).

Por último, dentro de los intentos de síntesis llevados a cabo, algunas definiciones añaden además otro elemento: el criterio de aceptabilidad social y la medición de la competencia (Theis, 2003). Se considera resiliente el comportamiento ante la adversidad que se desenvuelve dentro de límites socialmente aceptables de competencia, en cuanto a funcionamiento conductual, social y/o cognitivo. Se plantean en este punto varios interrogantes: ¿es posible una consideración de la resiliencia más sensible al contexto? ¿Se podría considerar resiliente un comportamiento que transgrede la norma? (Theis, 2003; Ungar, 2008). Ungar plantea que algunas conductas no siempre son disfuncionales, aunque puedan parecerlo, y remite al caso de niños que afrontan lo mejor que pueden la adversidad con las fortalezas que tienen (obstinación o agresión, por ejemplo) en un entorno negligente que no les ofrece otras vías para tener éxito.

La diversidad de definiciones considerada en este apartado conlleva un conjunto subyacente de predisposiciones individuales y fuentes de apoyo externas que las distintas investigaciones transnacionales han ido confirmando a partir de la acumulación de evidencias. Para completar la conceptualización de la resiliencia desde elementos comunes, en el siguiente apartado se han recogido las principales variables de resiliencia y factores

protectores que arroja la revisión de la literatura de investigación con un cierto consenso avalado por resultados empíricos de investigación.

2.3.3. REVISIÓN DE LAS PRINCIPALES VARIABLES DE RESILIENCIA Y FACTORES PROTECTORES.

Garmezy (1985), uno de los primeros investigadores en reconocer la importancia de las relaciones positivas intra y extra-familiares en la promoción de resiliencia, distinguió tres fuentes básicas de protección en las que se inspiran gran parte de los estudios sistémicos actuales: (1) características individuales, (2) entorno familiar y (3) comunidad. Más recientemente, autores como Resnick (2000) coinciden en señalar que los factores protectores surgen de la compleja interacción entre procesos ambientales extrafamiliares (vecindario, escuela, grupo de iguales, grupos e instituciones comunitarias), procesos familiares (recursos familiares, características y conductas parentales) y procesos y características individuales (competencia social, autoestima o cogniciones); estas últimas reflejan tanto disposiciones genéticas como variables de desarrollo social.

Para presentar en este apartado una revisión bibliográfica de las principales variables de resiliencia, se ha seguido en las Tablas 5, 6 y 7 la triple clasificación sistémica propuesta por Garmezy, que posteriormente ha sido recogida por los modelos transaccionales actuales, los cuales beben de su influencia así como de la teoría ecosistémica de Bronfenbrenner de 1989 (Carbonell et al., 2002; Donnon y Hammond, 2007a, 2007b; Hammond, 2008; Lösel y Farrington, 2012; McVie, 2014; Sapouna y Wolke, 2013; Theis, 2003; Vasallo, Edwards, Renda y Olsson, 2014).

En la clasificación que sigue en las páginas posteriores es preciso tener presente, en primer lugar, que no existe una única cualidad o circunstancia ni un factor universal de resiliencia que sea beneficioso en la mayoría de las circunstancias; de hecho, las variables que contribuyen a un resultado positivo en una situación pueden ser irrelevantes en otra por las sinergias sistémicas con elementos contextuales y factores de riesgo (Glantz y Sloboda, 1999).

Por otra parte, las mismas variables podrían operar como factores de riesgo, factores protectores o resultados, según diferentes períodos del ciclo vital: el mismo atributo, personal o ambiental, puede desempeñar un interjuego siempre cambiante entre múltiples sistemas (Kaplan, 1999).

Por último, la revisión científica aporta evidencia de que la resiliencia es dependiente y específica de los contextos (Cefai, 2004; Manciaux et al., 2003; Masten, 1999; Masten y Reed, 2002; Munist et al., 1998; Sosa, 2012).

En el capítulo 3 se analizará el papel que desempeñan tales variables de resiliencia general en el ajuste y competencia de las víctimas resilientes en el contexto específico de la experiencia del *bullying*.

Tabla 5. Variables individuales de resiliencia.

ÁMBITO INTRAPERSONAL (atributos, recursos y características individuales:	Variables de resiliencia (ventajas y factores protectores)	Fuentes:
Factores disposicionales y rasgos de personalidad	* Temperamento “fácil”	Brooks (1994); Denny, Clark, Fleming, y Wall (2004); Garmezy (1985); Joseph (1994); Masten y Reed (2002); Werner (1989).
	* Optimismo: actitud positiva, ánimo, vivacidad, energía.	Callahan (2000); Connor y Zhang (2006); Cowen y Work (1988); D’Imperio, Dubow e Ippolito (2000); Firpo (2002); Fredrickson et al. (2003); González Arratia, Valdez, Van Barneveld y González (2009); Greef (2005); Izenberg, (2007); Kumpfer (1999); Lucero (2003); Major, Richards, Cooper, Cozzarelli y Zubek (1998); Masten y Reed (2002); Southwick, Vythilingam y Charney (2005); Waaktaar, Christie, Borge y Torgersen (2004).
	* Esperanza, visión positiva de su propio futuro, confianza.	Brooks (1994); Cedeno et al (2010); Connor y Zhang (2006); González Arratia et al. (2009); Greef (2005); Grotberg (2006); Hauser y Allen (2007); Jantzer, Hoover y Narloch (2006); Kumpfer (1999); Masten y Reed (2002); Morrison, Brown, D’Incau, Larson, O’Farrell y Furlong (2006); O’Connell (1994); Vanistendael (2005).
	* <i>Hardiness</i> : locus de control interno, compromiso y percepción del cambio como un excitante desafío y una oportunidad para el crecimiento personal.	Callahan (2000); Fullerton y Ursano (2005); Joseph (1994); Kobasa (1979); Pengilly y Dowd (2000) Vinaccia et al. (2005); Wallace et al. (2001).
	* <i>Ego-resilience</i> (flexibilidad y adaptabilidad a las demandas cambiantes de la vida; curiosidad y apertura a nuevas experiencias; extraversión).	Fredrickson et al. (2003); González Arratia et al. (2009); Greef, (2005); Morrison et al. (2006); Sarkar y Fletcher (2014).
	* Capacidad para recuperarse de sucesos negativos (<i>bounce-back</i>).	Hawley (2000); Kumpfer (1999); Southwick et al. (2005); Theis (2003).
	* Reconstrucción, cambio profundo y positivo, “florecimiento” (<i>thriving</i>), metamorfosis.	Cyrulnik (2005); Llamas y Consoli (2012); O’Connell (1994); Sarkar y Fletcher (2014); Vanistendael y Lecomte (2002); Werner (1989)
	*Autonomía y sentido de independencia.	Cowen y Work (1988); González Arratia et al. (2009); Greef f (2005); Grotberg (2006); Henderson y Milstein (2003); Johnson (2008); Joseph (1994); Kumpfer (1999); Munist et al. (1998); Morrison et al. (2006); Paphazy (2005).

Autoconcepto y autoestima	*Autoeficacia percibida.	Camodeca y Goossens (2005); D'Imperio et al. (2000); Hauser y Allen (2007); Johnson (2008); Joseph (1994); Major et al. (1998); Masten y Reed (2002); Morrison et al. (2006); Munist et al. (1998); Prelow, Weaver y Swenson (2006); Rutter (1985); Shumow, Vandell y Posner (1999); Vinaccia et al. (2005); Waaktaar et al. (2004).
	* Funcionamiento positivo en varias áreas.	Carbonell, Reinherz y Giaconia (1998); Dearden (2004); Gilligan (2008); Masten y Reed (2002).
	* Autoestima, seguridad y confianza en uno mismo.	Brooks (1994); Cedeno et al. (2010); Carbonell et al. (2002); Dumont & Provost (1999); González Arratia et al. (2009); Greeff (2005); Grothberg (2006); Hauser y Allen (2007); Henderson y Milstein (2003); Johnson (2008); Joseph (1994); Kumpfer (1999); Major et al. (1998); Morrison et al. (2006); Prelow et al. (2006); Rutter (1985); Slater (2004); Vanistendael y Lecomte (2002); Werner (1989).
	*Autopercepción positiva y sentimiento de bienestar, satisfacción en la vida, felicidad.	Carbonell et al. (1998); Fredrickson et al. (2003); Kumpfer (1999); Werner (1989).
	*Identidad y pertenencia.	Chen, Lau, Tapanya y Cameron (2012); Clauss-Ehlers, Yang y Chen (2006); Greeff (2005); Grothberg (2006); Morrison et al. (2006).
Motivación	* Sentido de propósito: motivación de logro, orientación al futuro (metas y objetivos).	Dearden (2004); González Arratia et al. (2009); Grothberg (2006); Henderson y Milstein (2003); Johnson (2008); Kumpfer y Bluth (2004); Morrison et al. (2006); Munist, et al. (1998); Werner (1989).
	* Expectativas positivas de futuro.	Dearden (2004); Henderson y Milstein (2003); Munist et al. (1998); Rojas Marcos (2005a); Vanistendael y Lecomte (2002).
	* Iniciativa; firmeza en propósitos, proactividad; determinación y perseverancia.	Cowen y Work (1988); González Arratia et al. (2009); Grothberg (2006); Kumpfer (1999); Sarkar y Fletcher (2014).
	* Búsqueda y voluntad de sentido positivo de la propia existencia (significatividad). * Sentido de coherencia (creencia básica de que la vida tiene sentido).	Antonovsky (1984); Cyrulnik (1989, 2005); Frankl (1979); Fredrickson et al. (2003); Greeff (2005); Joseph (1994); Kobasa (1979); Kumpfer (1999); Maddi, Brow, Khoshaba y Vaitkus (2006); Masten y Reed (2002); Vanistendael y Lecomte (2002); Werner (1989); Zimprich, Allemand y Hornung (2006).

Competencias y habilidades cognitivas	* Capacidad intelectual alta vs. uso efectivo de estrategias como habilidades de razonamiento y lectura.	Denny et al. (2004); O'Connell (1994); Werner (1989).
	* Estilo atribucional: percepción de desafío	Callahan (2000); Fullerton y Ursano (2005); Pengilly y Dowd (2000); Vinaccia et al. (2005); Wallace et al. (2001).
	* Locus de control interno	González Arratia et al. (2009); Greef (2005); Henderson y Milstein (2003); Joseph (1994); Kobasa (1979); Kumpfer (1999); Lucero (2003); Morrison et al. (2006); Van Haaften, Yu y Van de Vijver (2004); Werner (1989).
	*Habilidades de resolución de problemas	González Arratia et al. (2009); Greef (2005); Grotberg (2006); Izenberg (2007); Kumpfer (1999); Masten y Reed (2002); Munist et al. (1998); Van Haaften et al. (2004).
	* Creatividad para generar nuevas soluciones	Grotberg (2006); Kumpfer (1999); Morrison et al. (2006); Munist et al. (1998); Waaktaar et al. (2004).
	* Capacidad de planificación	González Arratia et al. (2009); Kumpfer (1999); Morrison et al. (2006).
	* Flexibilidad cognitiva	Greeff (2005); Henderson y Milstein (2003); Munist et al. (1998); Southwick et al. (2005).
	* Pensamiento crítico y habilidad reflexiva	González Arratia et al. (2009); Greef (2005); Kumpfer (1999).
	* Reestructuración cognitiva positiva: construir las experiencias de forma constructiva y positiva, incluso con experiencias dolorosas o negativas	D'Imperio et al. (2000); Joseph (1994); Vigil (2005).
	* Afrontamiento adaptativo, activo, y estrategias centradas en el problema (afrentamiento de búsqueda de ayuda)	D'Imperio et al. (2000); Edgea (2005); Hunter y Boyle (2002); Joseph (1994); Grotberg (2006); Morrison et al. (2006), Newman (2008); Waaktaar et al. (2004).
	* Afrontamiento desde el humor y la relajación	Connor y Zhang, (2006); Fredrickson et al. (2003); Grotberg (2006); Greef (2005); Henderson y Milstein (2003); Kumpfer (1999); Masten y Reed (2002); Morrison et al. (2006); Munist et al. (1998); Ong, Bergeman, Bisconti y Wallace (2006); Southwick et al. (2005); Vanistendael y Lecomte (2002).

Competencias emocionales	*Emociones positivas en crisis y en el estrés diario (gratitud, interés, amor...)	Fredrickson et al. (2003); Ong et al. (2006)
	* Autorregulación y control de impulsos	Greeff (2005); Henderson y Milstein (2003); Major et al. (1998); Masten y Reed (2002); Morrison et al. (2006); Shumon et al. (1999); Vinaccia et al. (2005).
	* Inteligencia emocional y habilidades de gestión emocional	Hauser y Allen (2007); Kumpfer (1999); Vaillant y Davis (2000).
	* Ajuste emocional (ausencia de trastornos internalizantes)	Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt y Arseneault (2010); Ttofi, Bowes, Farrington y Lösel (2014).
Habilidades prosociales	* Empatía, asertividad y habilidades y manejo adecuado de las relaciones interpersonales	González Arratia et al. (2009); Greeff (2005); Grotberg (2006); Henderson y Milstein (2003); Kumpfer (1999); Morrison et al. (2006); Munist et al. (1998).
	* Habilidades y competencia social, funcionamiento eficaz en distintos contextos	Cedeno et al. (2010); Kumpfer (1999); González Arratia et al. (2009); Munist et al. (1998); Rutter (1985).
	* Ajuste social (no consumos, no delincuencia)	Hauser y Allen (2007); Kumpfer y Bluth (2004).
	* Habilidades de comunicación, estilo de interacción cálido y no crítico	Henderson y Milstein (2003); Morrison et al. (2006); Werner (1989).
	* Sociabilidad, capacidad de ser amigo, capacidad de entablar relaciones positivas	Cowen y Work (1988); Henderson y Milstein (2003); Morrison et al. (2006); Munist et al. (1998)
Ámbito axiológico	* Responsabilidad; integridad	Cowen y Work (1988); Greeff (2005); Grotberg (2006); Morrison et al. (2006).
	* Altruismo, ayuda, cooperación	Connor y Zhang (2006); Henderson y Milstein (2003); Southwick et al. (2005); Vanistendael y Lecomte (2002).
	* Compromiso	Kobasa (1979); Vinaccia et al. (2005)
	* Razonamiento moral	Kumpfer (1999).
	* Respeto de normas	Morrison et al. (2006).
Espiritualidad y Trascendencia	* Espiritualidad, religiosidad	Kumpfer (1999); Maddi et al. (2006); O'Donell (2004); Smith (2003); Southwick et al. (2005). Vanistendael y Lecomte (2002), Werner (1989).

Tabla 6. Variables familiares de resiliencia.

NIVEL FAMILIAR	Variables de resiliencia (ventajas y factores protectores)	Fuentes.
Estilo parental	Estilo parental de apoyo y con autoridad: - calidez (afectividad, confianza, apego seguro); * - estructura (disciplina positiva, normas y límites claros y consistentes); - expectativas altas y realistas (sentido de esperanza hacia el futuro; promoción de establecimiento y logro de metas; promoción de auto-estima en los hijos).	Baldry y Farrington (2005); Dearden (2004); Hauser y Allen (2007); Henderson y Milstein (2003); Joseph (1994); Masten y Reed (2002); Werner (1989); Werner y Smith (1992). * Cyrulnik (2007); Denny et al. (2004); Downey (2002); Grotberg (2006); Hauser y Allen (2007); Henderson y Milstein (2003); Masten y Reed (2002).
Relación padres-hijos	Implicación en el cuidado de los hijos, seguimiento, relaciones positivas entre padres e hijos.	Bowes et al. (2010); D'Imperio et al. (2000); Morrison et al. (2006).
	Interés y seguimiento escolar; valoración de la educación	Dearden (2004); Henderson y Milstein (2003); Masten y Reed (2002); Morrison et al. (2006); Werner (1989).
	Apoyo familiar percibido, ayuda familiar.	Carbonell et al. (1998); Cowen y Work (1988); Downey (2002); Hauser y Allen (2007); Johnson (2008); Lucero (2003); Vanistendael y Lecomte (2002).
	Comunicación familiar positiva y constructiva .	Carbonell et al. (1998); Dearden (2004); Joseph (1994).
	Oportunidades de participación significativa.	Henderson y Milstein (2003)
Relaciones entre hermanos	Relaciones positivas entre hermanos	Bowes et al. (2010); Johnson (2008); Kim et al. (2007); Sapouna y Wolke (2013); Ttofi et al. (2014).
Funcionamiento familiar	Buen funcionamiento familiar: organización, cohesión, clima positivo, ausencia de conflictos entre padres, estabilidad.	Carbonell et al. (1998); Carbonell et al. (2002); Grotberg (2006); Masten y Reed (2002); O'Donnell et al. (2004); Skowron (2005).
Relaciones con familia extensa	Relaciones positivas con miembros de familia extensa.	Brooks (1994); Hauser y Allen (2007).
Conducta parental	Fomento de relaciones de apoyo con otras personas afines.	Henderson y Milstein (2003)
	Fomento de la actitud de compartir responsabilidades y ayudar a otros, desarrollo de valores prosociales (altruismo) y de cooperación y convivencia.	Henderson y Milstein (2003)
Variables socioeconómicas	Estabilidad y continuidad de residencia familiar	Dearden (2004)
	Ventaja socioeconómica	Masten y Reed (2002); O'Dougherty, Masten y Narayanan (2013).

Tabla 7. *Variables de resiliencia relacionales y comunitarias.*

NIVEL SOCIAL PRÓXIMO Y COMUNITARIO	Variables de resiliencia (ventajas y factores protectores)	Fuentes:
RELACIONES ENTRE IGUALES	Relaciones interpersonales estrechas y de amistad de calidad, con iguales prosociales y respetuosos con las normas.	Dearden (2004); Hauser y Allen (2007); Luthar et al. (2000); Major et al. (1998); Masten y Reed (2002); Slater y McKeown (2004); Vanistendael y Lecomte (2002); Werner (1989).
	Pertenencia a grupos, intereses extraescolares o deportivos.	Morrison et al. (2006); Nettles, Mucherah y Jones (2000).
ENTORNO ESCOLAR	Escuelas eficaces e implicadas.	Bernat (2009); Cefai (2007); Johnson (2008); Masten y Reed (2002).
	Estabilidad y continuidad en la escuela.	Dearden (2004).
	Profesores y adultos significativos (competentes, prosociales y de apoyo)	Dearden (2004); Masten y Reed (2002); McLaughlin (2008); Sun y Hui (2007); Werner (1989).
	Transmisión de expectativas positivas	Bernat (2009).
BARRIO Y COMUNIDAD	Recursos y servicios: buenas escuelas y otros servicios comunitarios (clubs, equipos, actividades extracurriculares)	Hauser y Allen (2007); Masten y Reed (2002); Mykota y Muhajarine (2005); O'Dougherty et al. (2013); Werner (1989).
	Seguimiento desde la comunidad, implicación.	Hauser y Allen (2007).
	Red de apoyo social percibido.	Carbonell et al. (1998); Cyrulnik (2005); Dumont y Provost (1999); Garmezy (1985); Lucero (2003); Maddi et al. (2006); Pengilly y Dowd (2000); Safren y Pantalone (2006); Sarkar y Fletcher (2014); Southwick et al. (2005); Vanistendael y Lecomte (2002); Wallace et al. (2001); Werner (1989).
	Modelos positivos de identificación: adultos significativos de confianza (amigos, vecinos, maestros) y mentores.	Cowen y Work (1988); Garmezy (1985); Grotberg (2006); Cyrulnik (2005); Denny et al. (2004); Hauser y Allen (2007); Werner (1989); Werner y Smith (1992).
	Fe religiosa y/o afiliación institucional	Hauser y Allen (2007)
	Entorno social estable y seguro	Grotberg (2006); Masten y Reed (2002); Mykota y Muhajarine (2005); O'Dougherty et al. (2013).
	Nivel socio-económico no deprivado	Hauser y Allen (2007); McVie (2014).

2.4. EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS SOBRE RESILIENCIA: CUATRO GENERACIONES DE INVESTIGACIÓN.

La revisión bibliográfica de la evolución de la investigación de la resiliencia a lo largo de las últimas décadas arroja cuatro fases, *olas* o generaciones de estudios (Goldstein y Brooks, 2005; Henderson y Milstein, 2003; Masten, 1999; Masten y Reed, 2002; Richardson, 2002; Theis, 2003; O'Dougherty et al. 2013; Ungar, 2011). En la Tabla 8 se recogen esquemáticamente.

Tabla 8. *Las cuatro generaciones de investigación en resiliencia.*

FASE	DESCRIPCIÓN	AUTORES REPRESENTATIVOS
1ª Generación: Transición de la investigación sobre factores de riesgo y vulnerabilidad a la investigación de la resiliencia desde un enfoque fenomenológico: -descripciones del fenómeno a lo largo de conceptos básicos y metodologías - focalización en el individuo.	* investigaciones sobre factores de riesgo y concepto de vulnerabilidad * ideas de invulnerabilidad y excepcionalidad: críticas e inadecuación del concepto *abandono del modelo de déficit (vulnerabilidad y riesgo) * nacimiento de un nuevo modelo centrado en la identificación de cualidades resilientes, ventajas de desarrollo y factores protectores.	Anthony (1982, 1987) Benson (1997) Bowlby (1992) Garmezy (1991) Rutter (1985, 1993) Werner y Smith (1982, 1992).
2ª Generación La resiliencia como proceso de interacción: enfoque dinámico desde sistemas de desarrollo.	* estudios de <i>afrentamiento</i> ante la adversidad, * comprensión dinámica de la resiliencia desde una perspectiva evolutivo-sistémica.	Richardson (2002) Ungar (2011)
3ª Generación Diversidad de focos de la investigación.	* identificación multidisciplinar de las fuerzas motivacionales o “resiliencia innata”), * tendencias de desarrollo y prevención: programas educativos y otras intervenciones.	Donnond y Hammond (2007a); Lerner (2006); Richardson (2002) Cefai (2007); Hue (2011); Stallard et al. (2005). Estudios multidisciplinarios: Psiconeuroinmunología, Psicología y Neurociencia.
4ª Generación: Tendencias emergentes en el momento actual	Múltiples niveles de análisis, con atención creciente a los procesos epigenéticos y neurobiológicos, el desarrollo cerebral y la interacción de los sistemas para configurar el desarrollo.	O'Dougherty et al. (2013).

2.4.1. LOS ESTUDIOS DE PRIMERA GENERACIÓN: INVESTIGACIÓN DEL RIESGO VERSUS INVESTIGACIÓN DE LA RESILIENCIA (PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE LAS CUALIDADES RESILIENTES).

Durante décadas, se desarrollaron investigaciones sobre el riesgo que contribuyeron a crear el modelo patogénico de déficit, con investigaciones retrospectivas focalizadas en sujetos con una problemática a la que se asociaban en su historia personal unos correlatos vitales o factores de riesgo, tales como pobreza, abandono o adicciones familiares (Cedeno et al. 2010; Henderson y Milstein, 2003).

En este contexto de la investigación del riesgo, desarrollada intensivamente en los años '70, Anthony (1982) se inicia en el estudio de “niños de alto riesgo” con el objetivo de observar el desarrollo de estos niños/as antes de que apareciesen patologías, para descubrir cómo influyen los riesgos en las defensas forjadas. Introdujo el concepto de *vulnerabilidad* ante el riesgo, distinguiendo distintos grados (metáfora de las muñecas de cristal, plástico y acero; Anthony, 1982), consciente, sin embargo, del potencial papel amortiguador del ambiente. A partir de ese momento, se diversifican los estudios sobre vulnerabilidad que intentaban descubrir dificultades de adaptación, síntomas internalizantes (ansiedad) y externalizantes (conducta antisocial) como consecuencia de amenazas externas (Theis, 2003).

En esta primera fase de la investigación de la resiliencia se inscriben importantes estudios pioneros: los de Werner y Smith (1982, 1992), Rutter (1985) y Garmezy (1991).

La investigación prospectiva longitudinal de Werner y Smith (1982, 1992), ya descrita anteriormente, puede considerarse el estudio “fundacional”, pues marca el inicio de múltiples investigaciones posteriores sobre vulnerabilidad, factores protectores y resiliencia. Esta investigación ayudó a elucidar los patrones de desarrollo positivo identificando trayectorias excepcionales de crecimiento saludable entre una muestra de riesgo.

Rutter (1985) dirigió una serie de estudios epidemiológicos entre la juventud de Londres y de la isla rural de Wight. Encontró que una cuarta parte de los niños/as fueron

resilientes aunque habían experimentado algunos factores de riesgo. Algunas de las cualidades resilientes identificadas por Rutter fueron: temperamento fácil, ser mujer, un clima escolar positivo, autocontrol, autoeficacia, habilidades de planificación y una relación personal cálida y estrecha con un adulto.

Garnezy dirigió el *Proyecto Minnesota* de Investigación del Riesgo (Garnezy, 1991; Garnezy, Masten y Tellegen, 1984), en el que se analizó, desde 1971 a 1982, la disfunción en el procesamiento de información y de intención de niños/as con padres esquizofrénicos, para determinar los riesgos de que desarrollasen la enfermedad. Encontró que la mayoría de los niños no se convierten en adultos desajustados, sino que crecen y se convierten en gente cariñosa y competente. Los criterios del estudio de Garnezy fueron los siguientes: eficacia (trabajo, juego, amor), altas expectativas, perspectiva positiva, autoestima, locus de control interno, autodisciplina, buenas habilidades de resolución de problemas, habilidades de pensamiento crítico y humor. A partir de los resultados de sus estudios, Garnezy desarrolla la *tríada de resiliencia*: disposición de personalidad, ambiente familiar de apoyo y sistema de apoyo externo.

Alineada con los estudios sobre los “*niños de alto riesgo*”, paralelamente al concepto de vulnerabilidad, emerge la tendencia opuesta: la idea de “*invulnerabilidad*”, “*el niño invencible*” (hipervulnerables, pseudo-invulnerables, invulnerables y no vulnerables, según Anthony, 1987, p. 48).

Surgen entonces las críticas al concepto de invulnerabilidad (Rutter, 1993) y con el tiempo se irá revelando inadecuada y será abandonada: la resistencia resiliente no es absoluta ni definitiva (es resultado de un proceso dinámico y evolutivo) y varía, ya que depende del contexto social, de las circunstancias, de la naturaleza del trauma, del contexto, de la etapa vital y de la cultura (Manciaux et al., 2003).

La resiliencia no es tampoco una capacidad excepcional o una constitución especial: “*los elementos que favorecen la resiliencia (el amor, la amistad, el descubrimiento del sentido de la vida, la autoestima, la percepción de control sobre la existencia) son las mismas que favorecen el sentimiento de felicidad en los individuos que no vivieron un trauma*” (Vanistendael y Lecomte, 2002, p. 19). Henderson y Milstein (2003, p. 22)

señalan de igual modo que pueden hallarse rasgos de resiliencia en casi cualquier persona, pues el proceso de adquirirla es, de hecho, “*el proceso de la vida, dado que toda las personas debemos superar episodios de estrés, trauma y rupturas en el proceso de vivir*”. En este sentido, como se ha señalado ya anteriormente, Masten (2001) se refiere a la resiliencia como “la magia ordinaria” (“*ordinary magic*”) para remarcar que no proviene de cualidades especiales, sino de los recursos humanos ordinarios. Los estudios actuales apuntan a que se trata de un rasgo común en personas corrientes y no un raro rasgo en individuos extraordinarios (Fredrickson et al., 2003; Grotberg, 2006). Frente a la concepción de excepcionalidad que se postuló durante mucho tiempo, han surgido recientemente respuestas sistémicas sobre la interacción entre individuo, personas próximas, condiciones de vida y ambiente vital (Henderson y Milstein, 2003; Kaplan, 1999; Kumpfer, 1999; Masten y Reed, 2002; Richardson, 2002; Ungar, 2011).

Se abandona, por tanto, el modelo de la vulnerabilidad que resultaba insuficiente para explicar por qué algunos niños/as de alto riesgo no sucumbían a la patología; la investigación sobre la resiliencia se desmarcará progresivamente de la investigación del riesgo y del modelo de déficit. La investigación del riesgo se revela limitada porque no llega a establecer una clara relación causa-efecto, no así los estudios evolutivos y longitudinales que se desarrollarán más adelante, en los que niños y jóvenes adultos son evaluados durante distintos momentos de su desarrollo para comprender mejor la aparición de los trastornos. En contraste con los estudios retrospectivos, los longitudinales han mostrado que incluso niños expuestos a varios factores de alto riesgo se pueden convertir en adultos sanos y competentes (Henderson y Milstein, 2003). En resumen, la investigación longitudinal corregirá una impresión inexacta que había dejado la investigación de riesgo: muchos –si no la mayoría– de los niños identificados como de “alto riesgo” no desarrollan los problemas esperables, son resilientes.

Nace así un nuevo modelo: el de la resiliencia y los factores de protección. El paradigma centrado en los factores de riesgo conducirá a la identificación de las fortalezas de un individuo, partiendo de la premisa de que las personas poseen fuerzas o ventajas selectivas que les ayudan a sobrevivir a la adversidad, en abierto debate sobre su naturaleza (situacional o de rasgo, genética o aprendida).

Richardson (2002) señala que la mayor parte de la literatura científica sobre resiliencia ha pretendido responder a la pregunta de cuáles son las características de las personas que tienen éxito haciendo frente a factores de riesgo o adversidad, en oposición a aquellas otras que sucumben a conductas destructivas. El nuevo enfoque se traduce en descripciones fenomenológicas de cualidades resilientes de individuos y sistemas de apoyo que predicen éxito social y personal, y en inventarios de cualidades resilientes internas y externas, ventajas de desarrollo y factores protectores que ayudan a la gente a afrontar situaciones de alto riesgo y a crecer a través de la adversidad (tales como la autoestima, autoeficacia o sistemas de apoyo) (Richardson, 2002).

En este enfoque fenomenológico se enmarcan investigaciones como las de Benson (1997) y Benard (1997), entre otras. Benson (1997), bajo cuya dirección el Instituto de Investigación llevó a cabo estudios con más de 350.000 estudiantes de 6° a 12° grado en 600 comunidades entre los años 1990 y 1995, identificó 30 ventajas de desarrollo que tiene la juventud para funcionar óptimamente en la vida. En estudios posteriores se llegaron a identificar 40, que se agruparon en externas (el apoyo de familia, adultos, vecindario y escuela) e internas (el compromiso escolar y la motivación de logro, valores positivos de afecto, honestidad, responsabilidad e integridad, competencias sociales, identidad positiva basada en la autoestima, sentido de propósito y control interno).

Por su parte, Benard (1997), a partir de una revisión exhaustiva de la literatura, encontró que entre un 50% y un 70% de los “niños de alto riesgo” tuvieron un desarrollo positivo de adultos, no solo a partir de indicadores sociales de éxito, sino también mostrando seguridad en sí mismos, competencia y afecto.

Más recientemente, cabe citar las cualidades positivas, fortalezas o características de resiliencia identificadas por Seligman y Csikszentmihalyi (2000), los artículos del monográfico especial del *American Psychologist* (2000) sobre las “cualidades resilientes” (entre ellas la felicidad, el bienestar subjetivo, el optimismo, la fe, la autodeterminación, la sabiduría, la excelencia y la creatividad) o los del número especial del *Journal of Social and Clinical Psychology* de ese mismo año sobre fortalezas y características positivas (tales como moralidad y autocontrol, gratitud, perdón, sueños, esperanza y humildad).

También se adscriben en esta línea estudios cualitativos sobre la adaptación positiva sobre todo de niños y adolescentes -menos en adultos, tal y como señala Grotberg (2006)-, afectados por la guerra, víctimas o testigos de violencia (Masten, 1999; Ungar, 2011), que se extienden hasta la actualidad en el caso de los niños-soldado, refugiados o expuestos a la guerra de los Balcanes o Israel. Vanistendael y Lecomte (2002) señalan que, además de en niños de la guerra, se ha estudiado también en niños de la calle, maltratados, enfermos, discapacitados, hijos de familias pobres, de padres alcohólicos o de familias desunidas; situaciones vitales adversas y estresantes que suscitan en algunas personas una reacción que no solamente es una resistencia ante la tragedia, sino también una dinámica existencial, una verdadera voluntad de salir adelante, de construir una vida mejor y continuar más fortalecidos, incluso poniendo sus capacidades al servicio de otros desde la solidaridad y la empatía.

Todos estos estudios de “*primera generación*” han hecho una contribución inestimable a la identificación de las cualidades resilientes que ayudan a recuperarse de la adversidad (Richardson, 2002), así como a la prevención y la intervención ante situaciones adversas, sobre todo en la infancia y la adolescencia (Masten, 1999). Según autores como Goldstein y Brooks (2005) o Masten (1999), las aportaciones más que notables de esta primera fase de investigaciones pueden sintetizarse en: 1) un cambio de paradigma (de la patología y el riesgo a las fortalezas humanas); 2) la comprensión de la complejidad del concepto de resiliencia -sobre todo desde un enfoque centrado en la persona- y del amplio espectro de fenómenos que contempla como capacidad de resistencia y recuperación, riesgo o vulnerabilidad; 3) la identificación de cualidades resilientes produciendo listas exhaustivas de rasgos, estados, características, condiciones y virtudes; 4) una perspectiva crítica sobre el propio constructo, los métodos y sus hallazgos.

2.4.2. SEGUNDA FASE DE INVESTIGACIÓN EN RESILIENCIA: LA RESILIENCIA ENTENDIDA COMO PROCESO DE INTERACCIÓN.

Los estudios de esta segunda generación intentan responder a la pregunta de cómo se adquieren las cualidades resilientes y describen la resiliencia como un proceso disruptivo

y reintegrativo para acceder a dichas cualidades que fueron descritas en la primera fase. La resiliencia es vista como un proceso de afrontamiento o afrontamiento ante los estresores, la adversidad, el cambio o la oportunidad, de manera que revierta en la identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de los factores protectores (Richardson, 2002). En este contexto se sitúa la investigación sobre el afrontamiento en niños/as institucionalizados, expuestos a la guerra o en desventaja económica.

Goldstein y Brooks (2005) resaltan que esta segunda fase de investigación implica una comprensión más dinámica de la resiliencia desde una perspectiva evolutivo-sistémica, centrada en las interrelaciones entre los individuos y los sistemas en los que se produce su desarrollo, reconociendo la función de dichos sistemas de desarrollo como factores causales en la capacidad de resistencia y recuperación y las diferencias en el mismo individuo según el contexto o la etapa de desarrollo.

Ungar (2011) explica dichos mecanismos de interacción apoyándose en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Desde este enfoque, las características individuales dependen primero de interacciones en el microsistema (con familia, iguales y profesores), siendo el foco de la mayoría de estos estudios. Las interacciones en el mesosistema (entre microsistemas) determinan la naturaleza de recursos de apoyo para el desarrollo que influyen en su capacidad para salir adelante. Los exosistemas, ambientes institucionales en los que los cuidadores de los niños interactúan y los servicios y políticas están designados, raramente han sido el centro de la investigación en resiliencia, excepto sobre organizaciones de desarrollo social. Recientemente, el foco de la literatura ha estado en la resiliencia de la comunidad como relevante contextualmente para la supervivencia de los niños en desastres naturales o provocados por el ser humano. Estos estudios se enmarcan en el nivel del macrosistema, en el que las leyes y prácticas culturales proporcionan oportunidades al desarrollo positivo bajo estrés.

En síntesis, los estudios de resiliencia de *segunda generación* se han dedicado a profundizar en el funcionamiento de los procesos y los sistemas protectores, fundamentalmente con un doble objetivo, la prevención y la intervención, pues muchas investigaciones han buscado testar las teorías con evidencia experimental para diseñar

programas eficaces en el desarrollo de la resiliencia (Masten, 1999). En este sentido, se enmarcan en esta fase investigaciones multifactoriales y estudios de interacción multisistema (organismo, familiar, iguales, escuela, comunidad, cultura) desde modelos ecológicos -recogidos en el apartado 2.5.- como el de Ungar, o con el énfasis puesto en los procesos de reintegración, como el modelo del proceso de resiliencia de Richardson (2002) denominado *Modelo de reintegración resiliente de la homeostasis biopsicoespiritual*. También se inscriben en esta segunda generación diversos estudios interdisciplinares en ámbitos como la Educación, la Psicología, el Trabajo Social o la Psiquiatría, como subraya Ungar (2011).

2.4.3. TERCERA FASE: DIVERSIFICACIÓN DE FOCOS DE INVESTIGACIÓN EN RESILIENCIA.

La segunda generación de estudios da paso a una tercera fase con diversidad de líneas, lo cual no facilita un consenso entre los autores a la hora de trazar la perspectiva actual de la investigación. Richardson (2002) conceptualiza la “*tercera ola*” de estudios como la identificación multidisciplinar de las fuerzas motivacionales (que él denomina “resiliencia innata”), individuales y grupales, que conducen a buscar la autorrealización, el altruismo, la sabiduría, la armonía y la creación de experiencias que fomentan la activación y utilización de dichas fuerzas. Según este autor, es el momento de la resiliencia entendida como energía o fuerza espiritual para la autorrealización personal y apunta que desde este nuevo enfoque se pretende dar respuesta a qué es y dónde reside la fuente de energía o motivación para reintegrarse resilientemente. Como resultado de estas investigaciones se persigue ayudar a las personas a descubrir y aplicar la energía que conduce hacia la autorrealización y a la reintegración resiliente. Disciplinas como la Psiconeuroinmunología, la Física, la Psicología o la Neurociencia aportan sus conocimientos a este corpus de investigación.

Otros autores como Goldstein y Brooks (2005) y O’Dougherty et al. (2013) analizan esta tercera fase de investigación en resiliencia entendiéndola como centrada fundamentalmente en intervenciones preventivas dirigidas a crear recursos de resiliencia

con el objeto de cambiar las tendencias de desarrollo; se enmarcan aquí programas educativos para la reducción del riesgo, el aumento de recursos y la movilización de sistemas de protección (véase el apartado 3.3.3.2.2 sobre programas escolares ecosistémicos de prevención a través de la promoción de la resiliencia).

Por último, según Ungar (2011), las investigaciones más recientes se han movido en tres direcciones emergentes diferentes.

En primer lugar, se han desarrollado estudios individuales, clínicos y de neurofisiología así como perfiles genéticos, que han servido para mostrar que los factores biológicos pueden predecir resultados de desarrollo positivo en ambientes estresantes, pero solo en el grado en que el entorno desencadena ganancias en el desarrollo o ayuda a los niños a evitar sobrecargar su fisiología.

En segundo lugar, se han llevado a cabo estudios de las fortalezas o ventajas internas o externas así como del rol que desempeñan los recursos personales y sociales en el desarrollo positivo. Ejemplos de este enfoque son los clusters o cinco “C” (competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado) de Lerner (2006) o los 11 factores de resiliencia identificados por Donnon y Hammond (2007a): apoyo parental, expectativas parentales, relaciones entre iguales, cohesión de la comunidad, compromiso de la escuela con el aprendizaje, cultura escolar, sensibilidad cultural, autocontrol, empoderamiento, autoconcepto y sensibilidad social.

Por último, se han desarrollado también estudios sobre la variación cultural en los procesos que contribuyen a la resiliencia como resultado y como amplios factores ecológicos (incluida la salud del ecosistema físico de los niños) que afectan a las trayectorias del desarrollo.

Señala Ungar (2011) que las tres áreas de innovación comparten una base similar de investigación. El desafío en todos estos estudios es dar cuenta simultáneamente del individuo y del ambiente en el mismo modelo explicativo. Combinados, nuestra comprensión de la resiliencia, se traslada de la perspectiva de desarrollo positivo del niño invulnerable de Anthony (1987) a focos más amplios sobre los procesos en los ambientes complejos que

interactúan para fomentar buenos resultados de desarrollo (p.ej. biológico, psicológico y social), relevantes culturalmente para diversas comunidades.

Para terminar, Ungar (2011) subraya el interés reciente por el trabajo de Vigostky (1978) sobre el desarrollo de los niños y su relación con la cultura como reflejo de la tendencia hacia una mayor comprensión del contexto en el desarrollo infantil. Considera Ungar que la interacción entre la capacidad infantil de desarrollo y la disponibilidad de recursos ecológicos de apoyo apunta a factores sociales y culturales más amplios en la predicción de resiliencia. Así, en apoyo a las hipótesis de Vigotsky, un cuerpo creciente de literatura psicológica, junto con aportaciones desde la Sociología, el Trabajo Social o la Antropología, estaría mostrando que el entorno es incluso más crítico para el desarrollo infantil que los rasgos individuales de un niño. Un cuerpo de investigación que, a juicio de Ungar, estaría dando soporte a la afirmación de que *“el desarrollo está menos determinado biológicamente que socialmente facilitado”* (Ungar, 2011, p. 4).

2.4.4. CUARTA FASE: TENDENCIAS EMERGENTES EN LA ACTUALIDAD.

O'Dougherty et al. (2013) consideran que una cuarta *ola* o *generación* de estudios sobre resiliencia está fraguándose en el momento actual. Según O'Dougherty y colaboradores, esta fase se centra en comprender e integrar la resiliencia a través de múltiples niveles de análisis, con atención creciente a los procesos epigenéticos y neurobiológicos, el desarrollo cerebral y los modos en los que los sistemas interactúan para configurar el desarrollo. Esta nueva generación de estudios emerge paralelamente al desarrollo de los nuevos métodos de investigación sobre genética, funcionamiento y estructura cerebral e interacciones entre sistemas complejos.

Ejemplos de las múltiples direcciones interdisciplinarias y áreas de interés de esta cuarta fase de investigación sobre resiliencia pueden ser: (1) el estudio de la sensibilidad biológica al contexto, las influencias bidireccionales y la calibración de sistemas adaptativos para responder ante la adversidad; (2) las intervenciones para normalizar sistemas adaptativos pobremente regulados como la función inmune o el estrés; (3) la

evaluación de biomarcadores y expresión de genes; y (4) la creación de modelos integradores e investigación en resiliencia sistémica que incluya el sistema individual biológico y neurológico (O'Dougherty et al., 2013).

Esta generación apenas acaba de empezar, pero, según O'Dougherty et al. (2013), promete transformar la ciencia y la aplicación de la resiliencia. El tiempo dirá hacia dónde se encaminarán en un futuro casi ya presente las nuevas líneas de estudio sobre la resiliencia o si los modelos de desarrollo llegarán a absorber el concepto como hipotetiza Masten (1999).

2.5. TEORÍAS Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LA RESILIENCIA.

A la ausencia de consenso en la definición operacional de la resiliencia expuesta en el apartado 2.3.1, se suma la gran variabilidad existente entre los modelos de resiliencia: difieren en términos de marcos conceptuales, propiedades formales del diseño de investigación y la operacionalización de los constructos (Kaplan, 1999).

En la Tabla 9 se recoge una pequeña revisión estructurada de algunos de los modelos teóricos con mayor presencia en las investigaciones sobre el tema según distintas clasificaciones de autores destacados, que siguen a su vez criterios distintos en la revisión científica y la elaboración de sus taxonomías, con notables solapamientos entre categorías.

Remitimos asimismo al glosario del Anexo B para aclaraciones sobre la terminología utilizada en este apartado.

Tabla 9. *Revisión de modelos teóricos en el estudio de la resiliencia.*

CRITERIO	CLASIFICACIÓN	AUTORES	SUBTIPOS
FOCO:	Enfoques centrados en la variable versus Enfoques centrados en la persona	Luthar y Cushing (1999) Masten (1999)	Enfoques basados en la variable Enfoques basados en la persona.
		Masten y Reed (2002)	Enfoques centrados en la variable: - modelos interactivos (moderadores) - modelos aditivos (efecto principal) - modelos indirectos (mediación) Enfoques centrados en la persona: - estudios de caso único - estudios longitudinales (identificación de subgrupos resilientes) - modelos de diagnóstico completo - modelos de patrones vitales (modelos transaccionales)
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:	Modelos de riesgo	Kaplan (1999)	Factor único vs. factores múltiples: -modelos vulnerabilidad o diátesis-estrés -modelos interactivos (procesos moderadores) - modelos aditivos o de efecto principal
		Masten (1999)	Factor único vs. factores múltiples: - modelos de múltiples variables de riesgo simultáneas (enfoque comprensivo) versus - modelos acumulativos de riesgo.
		Fergus y Zimmerman (2005)	- Modelos compensatorios (efecto principal). - Modelos de factor protector (moderadores): * estabilizadores * reactivos * protector-protector - Modelo de desafío * inoculación.

MARCO CONCEPTUAL:	Modelos causales	Glantz y Sloboda (1999)	- Modelos sistémicos o transaccionales
		Kaplan (1999)	Multiplicidad de modelos causales: - modelos de causa única - modelos de causa múltiple (con o sin variables mediadoras): * modelos transaccionales o de desarrollo. * modelos de desafío o reto
		Masten (1999).	-Modelos multicausales de riesgo acumulativo y factores protectores sobre un único aspecto de la conducta vs. -Modelos transaccionales de riesgo/ventaja (trayectorias del desarrollo).
	Modelos ecológicos	Kumpfer (1999); Kumpfer y Bluth (2004) Richardson (2002) Ungar (2011) Chen et al. (2012); Ehrensaft y Tousignant (2003); Espelage (2014); McDermott (2004).	- Modelos transaccionales (modelos de ecología social o modelos persona-proceso-contexto) - Modelo del proceso de resiliencia (Modelo de reintegración resiliente de la homeostasis biopsicoespiritual) - Modelo ecológico transaccional - Ecología social de la resiliencia y modelos sistémicos de desarrollo.
	Modelo de Resiliencia del ajuste y adaptación familiar.	McCubbin, Thompson, Thompson, Elver y McCubbin (1998)	- Modelo de Resiliencia Familiar.
	Modelo de la casita	Vaninstendael y Lecomte (2002)	- Modelo de construcción de la resiliencia.
OPERACIONALIZACIÓN DE CONSTRUCTOS:	Modelos sustantivos	Kaplan (1999)	Variabilidad en las dimensiones del diseño: ilustran al mismo tiempo variables independientes, mediadoras, moderadoras y de resultado.
	Modelos dinámicos de conducta	Masten (1999)	Modelos en los que un mismo atributo (personal o ambiental) puede desempeñar un interjuego cambiante entre múltiples sistemas: puede ser una ventaja/desventaja según determinados períodos del desarrollo.

2.5.1. ENFOQUES CENTRADOS EN LA VARIABLE VERSUS ENFOQUES CENTRADOS EN LA PERSONA.

2.5.1.1. Enfoques centrados en la variable.

Están focalizados en el estudio de la relación entre las características de los individuos (poniendo el peso en la muestra completa o el grupo entero de riesgo), los ambientes y las experiencias y su influencia en buenos resultados de adaptación cuando el riesgo o la adversidad son altos (Masten y Reed, 2002).

Hauser y Allen (2007), en una revisión crítica de los mismos, señalan que en este tipo de enfoque, en contraste con los centrados en la persona, falta información acerca de la exposición a los factores de riesgo de los individuos concretos: se desconoce qué individuos dentro de la muestra cumplen con la definición de resiliencia de alto nivel de riesgo y alta competencia. También se omiten otros aspectos de sus vidas y contextos, como el acceso a recursos proporcionados por factores protectores individuales, relacionales o comunitarios.

En lo que respecta a tipologías, Luthar y Cushing (1999) los caracterizan como aquellos en los que se hace una inferencia indirecta de la resiliencia: un estudio de los factores (de vulnerabilidad/protectores) relacionados con ciertos patrones basados en modelos interactivos de resiliencia (procesos moderadores). Masten (1999) y Masten y Reed (2002) incluyen además entre los enfoques centrados en la variable los modelos aditivos o sumativos (de efecto principal) y los modelos indirectos (mediación).

Se hace en este punto necesaria una precisión terminológica: el efecto principal (*“main effect”*), directo o promotor hace referencia a la influencia positiva de una ventaja o variable recurso que predicen baja probabilidad de resultados negativos en el desarrollo sin tener en cuenta otros factores o variables e independientemente de la exposición a situaciones estresantes o de riesgo. El efecto de interacción o moderación de los factores de riesgo (*“buffering effect”*) es el ejercido por los factores protectores, que predicen baja probabilidad del resultado negativo en presencia de adversidad o ante factores de alto riesgo y moderan el impacto de sucesos estresantes en el ajuste y la salud mental.

2.5.1.1.1. Modelos interactivos de resiliencia (procesos moderadores).

Dichos modelos, tal y como ilustra la Figura 1 tomada de Luthar y Cushing (1999, p. 147), implican interacciones entre el estrés y atributos protectores particulares (tales como la inteligencia o el locus interno de control) en relación con un resultado de mayor o menor competencia, reflejando con ello el rol protector del atributo vinculado a la resiliencia.

Atendiendo al diseño de investigación, dentro de los modelos de riesgo, Kaplan (1999) identifica los modelos interactivos con procesos moderadores específicos. Señala que estos modelos responden a preguntas como qué atributos están asociados con niveles competenciales altos pero no necesariamente bajos de riesgo.

Masten (1999) y Masten y Reed (2002) subrayan en los modelos interactivos los efectos moderadores (“vulnerabilidad” y “factores protectores”) en los que una variable altera el impacto de la variable riesgo/adversidad (véase la Figura 2). Algunos efectos moderadores, investigados en la literatura y reflejados en la zona inferior derecha de la Figura 2, podrían ser, a modo de ejemplos: (1) la posibilidad de que el temperamento o la personalidad predisponga a los individuos a reaccionar con más o menos estrés o con emoción negativa ante una determinada amenaza; (2) sistemas protectores activados ante la experiencias amenazantes (por ejemplo, padres eficaces que amortiguan en los hijos el impacto de la adversidad).

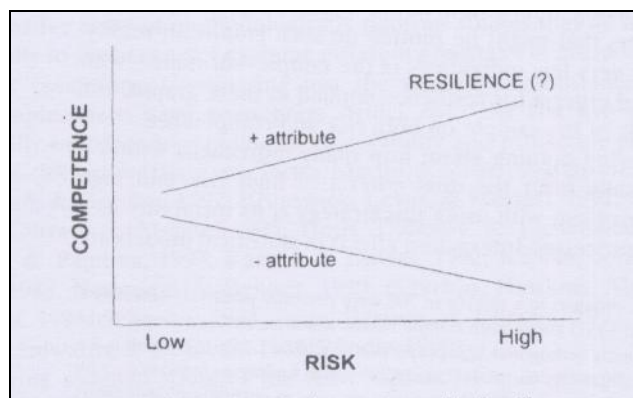


Figura 1. Ilustración de un modelo interactivo (Luthar y Cushing, 1999, p. 147).

Las intervenciones que intentan optimizar la respuesta de los sistemas ante la amenaza en orden a mejorar el impacto del azar en las vidas de los individuos están basadas en este tipo de modelos (Masten y Reed, 2002).

Si bien el enfoque interactivo tiene un considerable atractivo conceptual y teórico, conlleva en opinión de Luthar y Cushing (1999) dos problemas en relación a la medida: la ausencia de información sobre el número de individuos que hacen frente a alto riesgo y que, sin embargo, fueron altamente competentes dentro de la muestra, y la inestabilidad de los hallazgos en tales tendencias de interacción.

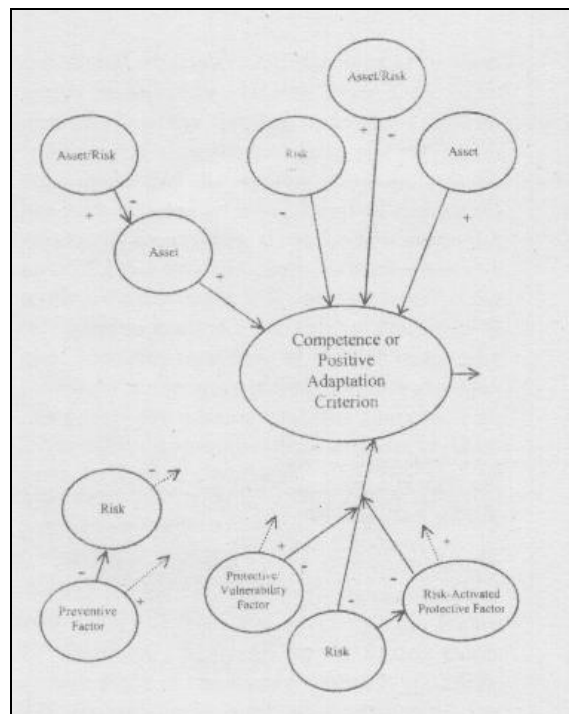


Figura 2. Modelos de resiliencia sumativos, interactivos e indirectos (Masten y Reed, 2002, p. 78).

2.5.1.1.2. Modelos aditivos, sumativos o de efecto principal ("main effect").

Estos modelos son descritos como la suma de factores de riesgo acumulados menos la suma de experiencias positivas acumuladas y plantean preguntas acerca de qué distingue a los niños de alto riesgo que tienen un desempeño exitoso de los iguales que tienen resultados más pobres (Kaplan, 1999).

Los efectos sumativos de los factores de riesgo, los recursos y las variables bipolares ventaja/riesgo son examinados en relación con un resultado positivo (Figura 2, zona superior). Según señalan Masten y Reed (2002), en estos modelos ventajas y riesgos contribuyen a la variable resultado independientemente de la competencia del niño en la vida. Los factores de riesgo puros tienen un efecto negativo en el resultado cuando ocurren, pero no si están ausentes (como la pérdida de un padre). Las ventajas puras tienen influencias positivas si están presentes, pero no tienen efectos negativos si están ausentes (como un talento musical). Algunos atributos operan a lo largo de un continuo riesgo-ventaja en los que “más” es positivo y “menos” es negativo para el resultado de interés (como la calidad parental puede trabajar a favor del éxito académico). Las ventajas pueden compensar altos niveles de riesgo en estos modelos (“efectos compensatorios”). Las intervenciones que intentan estimular la presencia de ventajas o reducir el número de factores de riesgo están basadas en estos modelos aditivos o sumativos.

2.5.1.1.3. Modelos indirectos de resiliencia.

En la Figura 2 (área superior izquierda) se ilustran efectos de mediación donde la influencia sobre un resultado es en sí misma afectada por los riesgos y los recursos (por ejemplo, los estudios en los que se examinan los determinantes del estilo parental). Las intervenciones en las que hay un intento de mejorar la calidad de los predictores clave de los resultados de un niño, como la eficacia parental, están basados frecuentemente en estos modelos mediadores (Masten y Reed, 2002). Otro modelo indirecto, también reflejado en el área inferior izquierda de la Figura 2, es el efecto invisible de la prevención total, cuando un factor protector poderoso previene que ocurra el riesgo o la condición de amenaza, por ejemplo, los cuidados prenatales que pueden prevenir nacimientos prematuros (Masten y Reed, 2002).

Masten (1999) y Masten y Reed (2002) apuntan que estos modelos son una simplificación de cómo se manifiesta la resiliencia a lo largo del tiempo, ya que se trata de enfoques estáticos y, sin embargo, en la vida los sistemas representados por la variable “riesgos” y la variable “mejoras” están continuamente interactuando e influyéndose entre sí; en palabras de Masten, “*en la vida hay pocas flechas de una dirección*” (Masten y Reed,

2002, p. 80). Dado que los modelos centrados en la variable ponen el foco en un solo aspecto del resultado o una dimensión del criterio para la buena adaptación, no capturan el patrón de resiliencia total en la vida de una persona puesto que es multidimensional. Masten y Reed (2002) señalan que son los modelos centrados en la persona los que intentan recoger esos patrones holísticos, especialmente los modelos transaccionales, postulados también por otros autores tras sus revisiones de los distintos modelos como los más capaces de reflejar la resiliencia a través del desarrollo vital (Glantz y Sloboda, 1999; Kaplan, 1999; Kumpfer, 1999; Ungar, 2011). Véanse también los apartados 2.5.1.2.3 y 2.5.3.

2.5.1.2. Enfoques centrados en la persona.

Existe una considerable variabilidad metodológica entre este tipo de estudios, pero tienen en común la identificación -normalmente a través de estudios vitales longitudinales- de un subconjunto de individuos de alto riesgo y alta competencia (Luthar y Cushing, 1999). Masten y Reed (2002) distinguen varios tipos de modelos centrados en la persona: los estudios de caso único (si bien no son verdaderos modelos conceptuales, pero han inspirado gran número de investigaciones), estudios longitudinales de identificación de subgrupos resilientes, modelos de diagnóstico completo y modelos de patrones de desarrollo.

2.5.1.2.1. Estudios longitudinales de identificación de subgrupos resilientes (individuos de alto riesgo y alta competencia).

Este enfoque permite descubrir diferencias en las *ventajas* (el capital humano y social) que caracterizan las vidas de los niños resilientes frente a los niños con bajo nivel de adaptación procedentes de contextos de riesgo (Masten y Reed, 2002). Es el enfoque clásico de la resiliencia ejemplificado por el estudio longitudinal más importante hasta la fecha, ya mencionado en páginas anteriores: el estudio de Kauai llevado a cabo por Werner y Smith (1982). Según Masten y Reed (2002), este tipo de estudios tiene dos limitaciones: la primera de ellas es que a menudo el subgrupo resiliente ha sido expuesto a bajos niveles de riesgo o adversidad; la segunda, que incluso cuando los niveles de riesgo son

comparables, no está claro si los correlatos de resiliencia son predictores generales del buen resultado o moderadores del riesgo específicamente protectores.

2.5.1.2.2. Modelos de diagnóstico completo.

Los modelos de diagnóstico completo clasifican a los niños en dos aspectos principales: buenos resultados y adversidad/riesgo. Incluyen niños de una población general con el objetivo de comparar los resilientes con los iguales de bajo riesgo y los de alto riesgo mal adaptados (Masten y Reed, 2002).

En la Figura 3 se identifican distintos grupos según nivel de adversidad y buenos resultados en competencia en uno o más criterios. Los grupos de mayor interés son aquellos de los extremos: los resilientes, que puntúan alto en adversidad y en buenos resultados; los mal adaptados, alto en adversidad pero resultados negativos; los competentes no desafiados por la adversidad con baja adversidad y buenos resultados y los vulnerables, que no lo hacen bien aunque la adversidad es baja. Los resultados de investigación sugieren que existen procesos fundamentales que no solo llevan a la competencia normativa, sino que también protegen el desarrollo en el contexto de la adversidad (Masten y Reed, 2002).

	Baja competencia o nivel de adaptación	Alta competencia o nivel de adaptación
Bajo riesgo o nivel de adversidad	Altamente vulnerable	Competente
Alto riesgo o nivel de adversidad	Desadaptativo	Resiliente

Figura 3. Modelo de diagnóstico completo (Masten y Reed, 2002, p. 80).

2.5.1.2.3. Modelos de patrones vitales o modelos transaccionales de desarrollo.

Todos los modelos anteriores implican un estudio a lo largo de un tiempo considerable “*porque los riesgos y los éxitos por los cuales es juzgada la resiliencia no son fenómenos momentáneos, sino que caracterizan las experiencias en funcionamiento a lo largo del tiempo*”. (Masten y Reed, 2002, p. 81).

Existe un interés creciente en modelos más sistemáticos que tracen patrones de conducta a lo largo del tiempo (figura 4) y, por tanto, una tendencia general hacia modelos más complejos y dinámicos capaces de reflejar la *naturaleza fundamentalmente transaccional del desarrollo* (Masten, 1999, p. 80). Se aboga así por modelos transaccionales (véase el apartado 2.5.3.), capaces de representar las mutuas influencias a lo largo del tiempo resultantes de la interacción continua de los sistemas vivos, sus ambientes y sus experiencias (Glantz y Sloboda, 1999; Kaplan, 1999; Kumpfer, 1999; Masten, 1999; Masten y Reed, 2002; Ungar, 2011).

Si bien los patrones de desarrollo a lo largo de la existencia son difíciles de estudiar, ya que cada vida se va revelando de manera particular a través de multiplicidad de transacciones entre sistemas, los investigadores intentan caracterizar los patrones principales a través del tiempo mediante diagnosis de clasificaciones longitudinales y la utilización de nuevos métodos estadísticos como la curva de crecimiento (Masten y Reed, 2002).

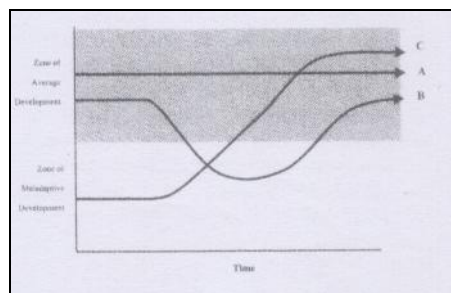


Figura 4. *Patrones resilientes a lo largo del curso vital.* (Masten y Reed, 2002, p. 81).

2.5.2. MODELOS DE RIESGO.

Atendiendo a las propiedades formales del diseño de investigación, Kaplan (1999) propone una triple tipología de modelos de riesgo, que se solapan en parte con los modelos centrados en la variable: (1) los *modelos interactivos* (expuestos en el apartado 2.5.1.1.1), (2) *modelos aditivos o de efecto principal* (véase apartado 2.5.1.1.2) y (3) los *modelos de vulnerabilidad o diátesis-estrés*. En estos últimos, el estrés desempeña un doble papel: incrementa la vulnerabilidad a un trastorno y puede precipitar psicopatología interactuando con la diátesis o factor de riesgo preexistente (Richters y Weintraub, 1990). En ausencia del estrés precipitante, la vulnerabilidad no sería suficiente para provocar psicopatología; sin embargo, si los estresores son suficientemente intensos, pueden dar lugar a episodios psicopatológicos. El modelo de proceso de resiliencia de Richardson (2002) es útil para la comprensión de este modelo de diátesis-estrés (véase el apartado 2.5.3).

Kaplan (1999) y Masten (1999) señalan que la variabilidad de los modelos de riesgo se halla también en función del número de dimensiones, distinguiendo así *modelos de causa única* y *modelos de causa múltiple*. Entre los modelos de *causa múltiple* cabe destacar un caso particular, los *modelos de desafío* (apartado 2.5.2.3), en los que los factores de estrés conducen a resultados benignos más que a adversos por la acción de las variables moderadoras (Fergus y Zimmerman, 2005; Kaplan, 1999).

Masten (1999) opone a un *modelo causal de riesgo acumulativo* y factores protectores sobre un único aspecto de la conducta, los *modelos transaccionales de riesgo/ventaja*, capaces de reflejar la naturaleza transaccional del desarrollo.

Las distintas clasificaciones y categorías se solapan de nuevo en los modelos de resiliencia, pues no se utilizan criterios unívocos de clasificación; así, enfoques centrados en la variable, modelos de riesgo y modelos causales se superponen y confluyen (véase la Tabla 9). Cabe en este punto adoptar la síntesis de Fergus y Zimmerman (2005), quienes concentran en tres grupos los modelos de resiliencia identificados por los distintos investigadores para explicar cómo funcionan los factores protectores para alterar la trayectoria de la exposición al riesgo hasta el resultado negativo: (1) los *modelos compensatorios*, (2) los *modelos protectores* y (3) los *modelos de desafío*. Nos detendremos

en las tipologías de modelos de factores protectores o subtipos de moderación y en los modelos de desafío, porque añaden matices nuevos a las clasificaciones anteriores.

2.5.2.1. Modelos compensatorios.

Se trata de aquellos en los que un factor protector contrarresta u opera en una dirección opuesta a un factor de riesgo (véase la figura 5). Fergus y Zimmerman (2005) explican que implican un efecto directo de un factor protector sobre un resultado, efecto que es independiente del efecto del factor de riesgo. Por ejemplo: los jóvenes que viven en la pobreza son más propensos a cometer conductas violentas que los jóvenes que no viven bajo tal condición económica, pero un control adulto de la conducta puede compensar los efectos negativos de la pobreza. Se identifican con el efecto principal (“*main effect*”), directo o promotor de los modelos aditivos.

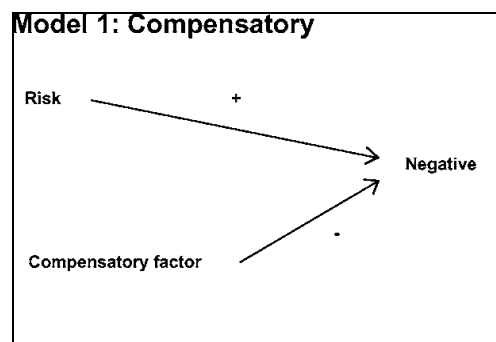


Figura 5. *Modelo compensatorio* (Fergus y Zimmerman, 2005, p. 402).

2.5.2.2. Modelos de factores protectores.

Los recursos moderan o reducen los efectos de un riesgo sobre un resultado negativo (véase la Figura 6). Un ejemplo de esta casuística: la relación entre pobreza y conducta violenta se reduce para los jóvenes con altos niveles de apoyo parental; funciona como factor protector porque modera el efecto de la pobreza sobre la conducta violenta.

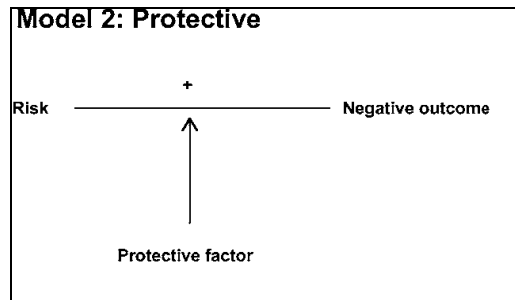


Figura 6. *Modelo protector* (Fergus y Zimmerman, 2005, p. 402).

Estos modelos se identifican con el efecto de interacción o moderación de los factores de riesgo (*“buffering effect”*) de los modelos interactivos. Los factores protectores pueden operar en varias direcciones para influir sobre los resultados (Fergus y Zimmerman, 2005). Así, cabe distinguir modelos protectores-estabilizadores, protectores-reactivos y protectores-protectores.

2.5.2.2.1. *Modelo protector-estabilizador.*

En estos modelos un factor protector ayuda a neutralizar los efectos de los riesgos; altos niveles de riesgo están asociados con altos niveles de un resultado negativo cuando el factor protector está ausente, pero no hay relación entre el riesgo y el resultado cuando el factor protector está presente (Figura 7). Por ejemplo: los jóvenes a los que sus padres no les proporcionan un adecuado apoyo o control (lo que supone un factor de riesgo), sin un mentor adulto (un recurso protector), pueden exhibir conductas delincuentes (resultado), mientras que aquellos con un mentor adulto no parental no incurrirán en esas conductas (Fergus y Zimmerman, 2005).

2.5.2.2.2. *Modelo protector-reactivo.*

Se refiere a las situaciones en las que un factor protector disminuye la correlación esperada entre un riesgo y un resultado, si bien no la hace desaparecer por completo (véase la Figura 8). Por tanto, la relación entre el riesgo y el resultado es más fuerte cuando el factor protector está ausente. Por ejemplo: los adolescentes con abuso de drogas tienen más predisposición a conductas sexuales de riesgo. La relación entre abuso de drogas (factor de riesgo) y conducta sexual de riesgo (resultado) puede, sin embargo, debilitarse en mayor

medida en adolescentes expuestos a educación sexual en sus escuelas (factor protector) que en adolescentes que no reciben este tipo de educación (Fergus y Zimmerman, 2005).

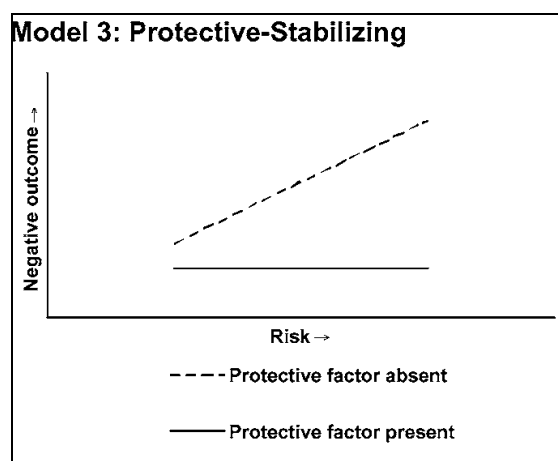


Figura 7. *Modelo protector-estabilizador* (Fergus y Zimmerman, 2005, p. 402).

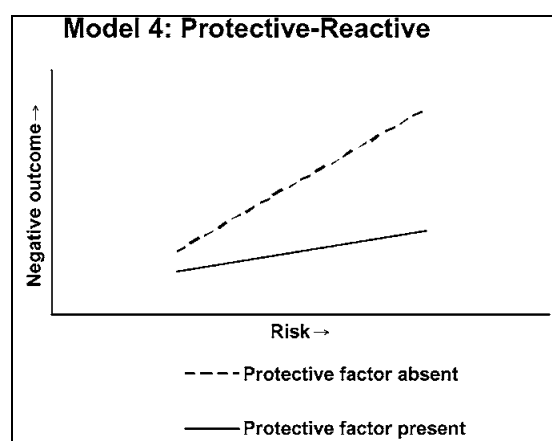


Figura 8. *Modelo protector-reactivo* (Fergus y Zimmerman, 2005, p. 402).

2.5.2.2.3. *Modelo protector-protector.*

Brook, Gordon, Whiteman y Cohen (1986) propusieron este tercer modelo, que hace referencia a las situaciones en las que un factor protector aumenta el efecto de otro factor protector para producir un resultado. Por ejemplo: el apoyo parental puede intensificar el efecto positivo de la competencia académica para producir más resultados académicos positivos que cada factor por sí solo. Pero dado que la resiliencia requiere la presencia de un riesgo, como hacen notar Fergus y Zimmerman (2005), para que el modelo

protector-protector sea realmente un modelo de resiliencia, situaciones como las descritas han de ocurrir en el contexto de una población de riesgo para un resultado negativo.

2.5.2.3. Modelos de desafío e inoculación.

Los modelos de desafío son aquellos en los que la asociación entre un factor de riesgo y un resultado es curvilínea: la exposición a bajos y altos niveles de un factor de riesgo está asociada con resultados negativos, pero moderados niveles de riesgo se relacionan con resultados menos negativos (véase la Figura 9). Por ejemplo: los adolescentes expuestos a niveles moderados de riesgo se enfrentan a suficiente factor de riesgo como para aprender cómo superarlo, pero no están tan expuestos como para que no sea posible vencerlo. Por tanto, en los modelos de desafío, bajos niveles de exposición al riesgo pueden ser beneficiosos porque proporcionan a los jóvenes la oportunidad de practicar habilidades o emplear recursos. La exposición al riesgo debe suponer, no obstante, un reto suficiente como para activar una respuesta de afrontamiento.

Fergus y Zimmerman (2005) matizan que en estos modelos de desafío el riesgo y los factores protectores son estudiados como una misma variable, ya que el que sean riesgo o factores protectores va a depender del nivel de exposición. Por ejemplo: bajo nivel de conflicto familiar puede no preparar a los jóvenes para aprender cómo enfrentar conflictos interpersonales fuera del hogar; demasiado conflicto puede debilitar y conducir al joven a la desesperanza y al estrés. Una cantidad moderada de conflicto, sin embargo, puede proporcionar suficiente exposición para aprender sobre el desarrollo y la resolución del conflicto.

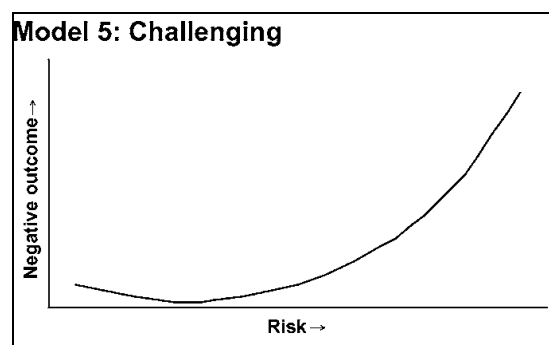


Figura 9. *Modelo de desafío* (Fergus y Zimmerman, 2005, p. 402).

El modelo de resiliencia de desafío se puede considerar una *inoculación* si incluye un foco de desarrollo o longitudinal (véase la Figura 10). El modelo de inoculación de resiliencia, que se testa precisamente con datos longitudinales, se conceptualiza como un proceso continuo de desarrollo en el que los niños aprenden a movilizar recursos en la medida en la que están expuestos a la adversidad; según van madurando con la edad y continúan expuestos a la adversidad, su capacidad de crecer aumenta a pesar de los riesgos. Fergus y Zimmerman (2005) señalan que el modelo de inoculación se asemeja al modelo de desafío porque un factor puede ser de riesgo, cuando conduce a resultados negativos, o protector cuando enseña a los adolescentes a manejar mejor los estresores en el futuro. Una exposición continuada a bajos niveles de un factor de riesgo ayuda a inocular a los adolescentes con lo que estarán preparados para superar riesgos más significativos en el futuro.

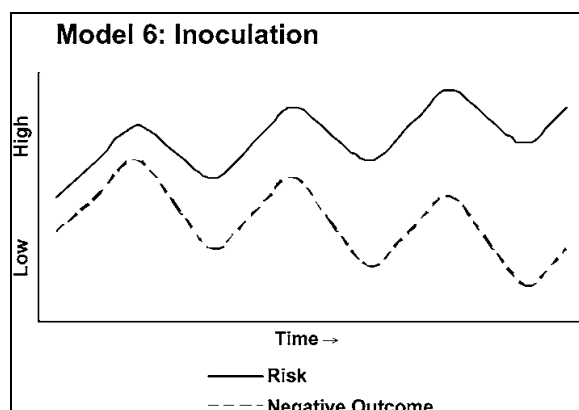


Figura 10. *Modelo de inoculación* (Fergus y Zimmerman, 2005, p. 402).

2.5.3. MODELOS CAUSALES TRANSACCIONALES.

Como se ha señalado anteriormente (véase la Tabla 9), atendiendo al marco conceptual, existen múltiples modelos causales, de causa única o de causa múltiple (Kaplan, 1999; Masten, 1999). Nos centraremos en los modelos multicausales, en particular en los modelos transaccionales de desarrollo, surgidos a partir de los planteamientos sistémicos de la *ecología* humana, haciendo una sucinta revisión de los modelos propuestos por Kumpfer (1999), Richardson (2002) y Ungar (2011).

Partiendo de la enorme complejidad que presenta el desarrollo, desde la perspectiva de la resiliencia como proceso transaccional, los resultados están determinados por la interacción de factores genéticos, biológicos, psicológicos y sociológicos, en el contexto del entorno de apoyo. La resiliencia se contempla entonces como la competencia o habilidad para usar exitosamente los recursos internos y externos para resolver los problemas más salientes de cada momento del desarrollo (Kaplan, 1999). En este mismo sentido, Masten (1999) conceptualiza los modelos transaccionales como aquellos capaces de representar las mutuas influencias a lo largo del tiempo, resultantes de la interacción continua de los sistemas vivos, sus ambientes y sus experiencias (véase la representación gráfica de los mismos en la Figura 11, si bien son difíciles de representar en dos dimensiones).

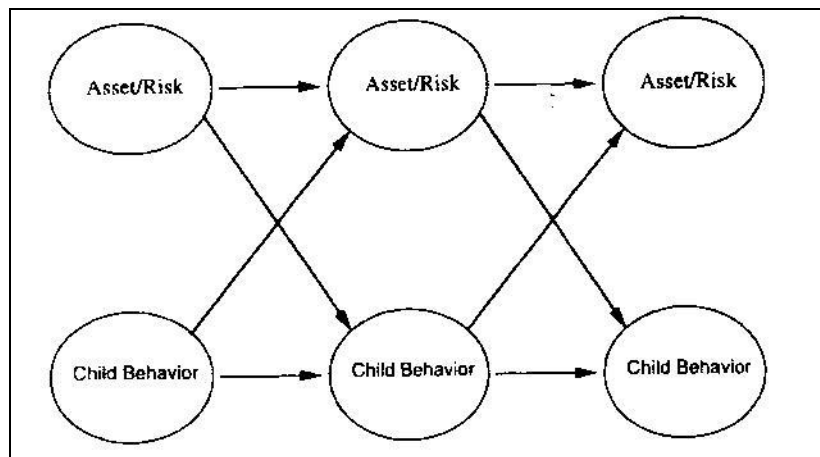


Figura 11. *Modelo transaccional de un factor de riesgo/ventaja y un aspecto de la conducta del niño influyendo en otro a lo largo del tiempo.* (Masten, 1999, p. 287).

Kumpfer (1999) señala que un modelo transaccional, alineado con los modelos de ecología social o modelos persona-proceso-contexto propuestos por Bronfenbrenner y Crouter (1983), debe contemplar: (1) factores de riesgo y factores protectores, (2) características de la persona resiliente y (3) su reintegración resiliente o resultado positivo después de una experiencia vital así como los procesos dinámicos que median entre la persona y su entorno y entre la persona y el resultado. Presenta así Kumpfer un marco para la investigación en resiliencia (véase la Figura 12), que incluye seis constructos de procesos y de resultados (predictores de resiliencia), organizados en cuatro dominios de influencia

(estresores o desafíos, contexto ambiental externo, características individuales internas y resultados positivos o de adaptación vital exitosa) y dos puntos transaccionales entre dos dominios (procesos de interacción persona-entorno y procesos de resiliencia). Veamos con más detalle algunos de los conceptos del modelo.

Los estresores son los estímulos que activan el proceso de resiliencia y crean un desequilibrio o disrupción en la homeostasis en el individuo o en la organización familiar. El contexto ambiental externo incluye el balance y la interacción de riesgos salientes y factores protectores y procesos en el entorno externo del niño en dominios críticos de influencia (familia, comunidad, cultura, escuela, grupo de iguales); cambia con la edad y es específico de la cultura, la localización geográfica y el período histórico. Las características individuales internas comprenden competencias o fortalezas internas individuales espirituales, cognitivas, socio-conductuales, físicas y emocionales-afectivas, necesarias para el éxito en distintas tareas de desarrollo, diferentes culturas y diferentes entornos personales.

Los procesos de interacción persona-entorno incluyen procesos transaccionales entre el niño/a y su entorno, así como la percepción, interpretación y superación, por parte del niño o sus cuidadores, activa o pasivamente, de amenazas, desafíos o dificultades del entorno, para construir ambientes más protectores. Por último, los procesos de resiliencia incluyen procesos de afrontamiento del estrés aprendidos por la persona a lo largo de una exposición gradual a desafíos crecientes o estresores, que le pueden ayudar a una reintegración resiliente; en ese caso, obtendrá resultados positivos, con una adaptación vital exitosa y resiliente –según la definición de su cultura- en tareas específicas de desarrollo, soporte para una posterior adaptación positiva en nuevas tareas de desarrollo.

A modo de ejemplo de investigación aplicada desde este marco teórico, podemos citar, entre otros, el estudio del impacto de los procesos transaccionales entre padres e hijos, en cuanto moderadores y mediadores ante los riesgos biológicos y ambientales de futuros consumos de sustancias (Kumpfer y Bluth, 2004).

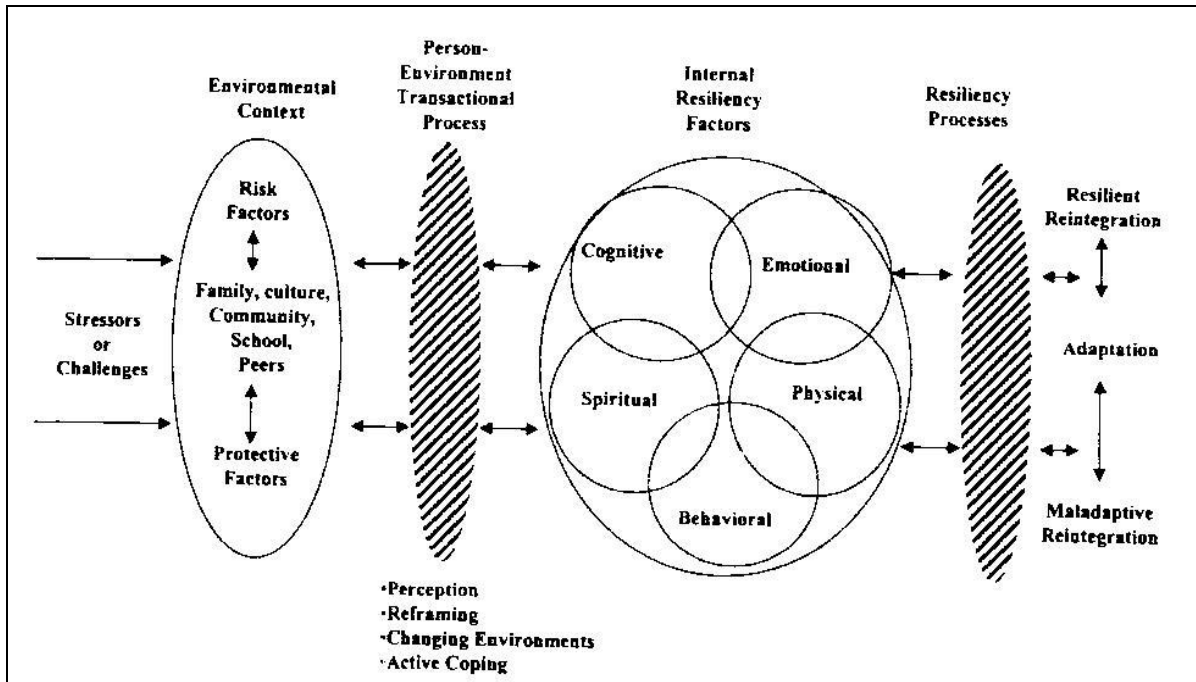


Figura 12. Marco para la resiliencia (Kumpfer, 1999, p.185).

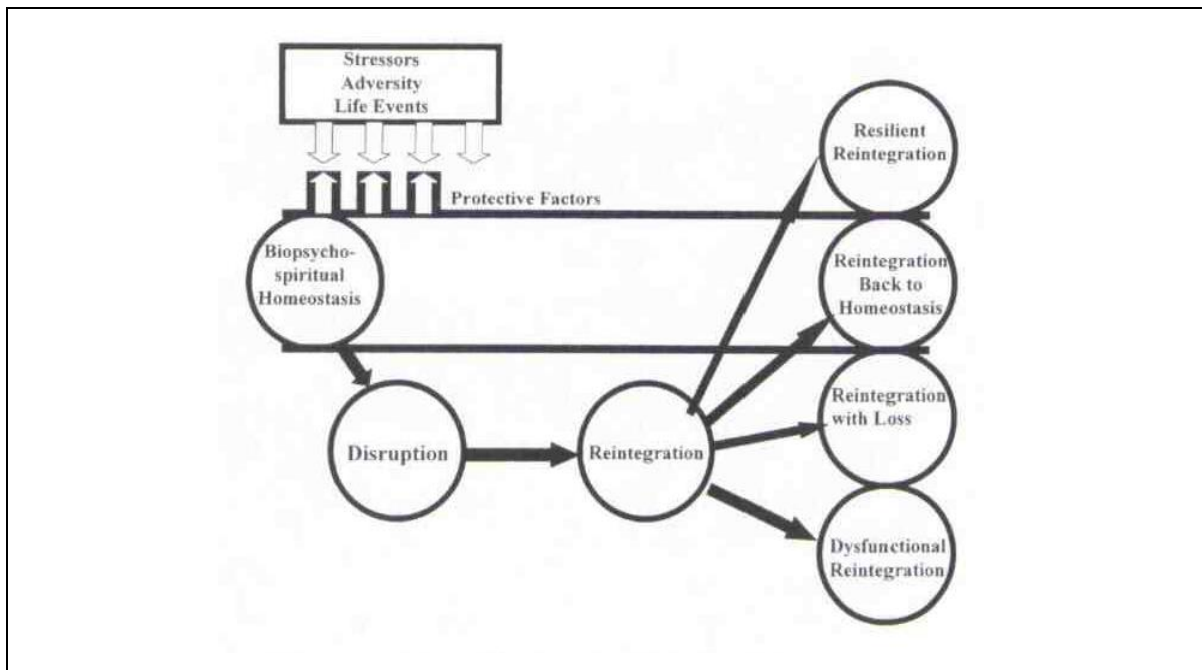


Figura 13. Modelo de reintegración resiliente de la homeostasis biopsicoespiritual.

(Richardson, 2002, p. 311).

Richardson (2002) también describe la resiliencia como un proceso disruptivo y reintegrativo; su modelo del proceso de resiliencia (Figura 13) se enmarca entre los estudios de segunda generación, que intentan responder a la pregunta de cómo se adquieren las cualidades resilientes. Cuando una persona se enfrenta a una adversidad, si cuenta con factores protectores individuales y ambientales (procesos protectores socio-ambientales de desarrollo, de apoyo y de reintegración) suficientes, se adaptará a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida y podrá permanecer en una zona de bienestar *-homeostasis biopsicoespiritual-* (Richardson, 2002, p. 310) o avanzar a un nivel de mayor resiliencia. Si los factores protectores resultasen insuficientes, la persona atravesará un proceso de ruptura psicológica y precisará una reintegración, cuya resolución estará determinada por la disponibilidad de factores protectores personales y ambientales: reintegración resiliente (incremento de resiliencia), reintegración homeostática (igual estado anterior al estresor), reintegración inadaptada (bajo nivel de reintegración) o reintegración finalmente disfuncional.

Según este modelo, la adversidad no conduce necesariamente a la disfunción e incluso una reacción inicial disfuncional puede mejorar con el tiempo (Henderson y Milstein, 2003). El ambiente es un elemento fundamental en la resiliencia porque los factores protectores internos suelen ser resultado de determinadas condiciones ambientales que promueven el desarrollo de estas características y porque las condiciones ambientales, sumadas a la amenaza o al estrés, contribuyen a contrapesar las respuestas del individuo (Henderson y Milstein, 2003).

Por último, dentro de los modelos transaccionales de resiliencia, resulta muy interesante la conceptualización socio-ecológica de Ungar (2011). Apoyándose en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), plantea una conceptualización socio-ecológica y propone cuatro principios para entender la resiliencia en el desarrollo como un concepto socio-ambientalmente dependiente, que combinados proporcionan un marco para resolver el debate rasgo/proceso en torno a la misma: (1) descentralidad, (2) complejidad, (3) carácter atípico y (4) relatividad cultural.

La *descentralidad* supone desplazar el foco de estudio de los rasgos internos al ambiente, pues en entornos de alto riesgo la resiliencia es más dependiente de la disponibilidad y accesibilidad de recursos culturalmente relevantes que de factores individuales. Desde esta perspectiva ecológica de la resiliencia, se enfatiza, en primer lugar, la ecología física y social del niño; en segundo lugar, los procesos de interacción entre el entorno y el niño individual y, en tercer lugar, la pensión hacia el desarrollo positivo.

La *complejidad* de la ecología física y social requiere desarrollar modelos específicos contextual y temporalmente para explicar los resultados de resiliencia. Es un principio congruente con la equifinalidad: diferentes puntos de partida pueden conducir a finales diversos -pero igualmente deseables- a través de distintos procesos relevantes para diferentes entornos/ecologías. Esta noción de equifinalidad pone el foco más en los procesos que en las características individuales.

En entornos pobres en recursos de desarrollo, un uso *atípico* de los mismos (por ejemplo, la toma de decisiones en familia no democrática) podría llegar a ser adaptativo y positivo. Por último, los procesos de crecimiento positivo bajo estrés están enmarcados cultural y temporalmente y, por tanto, históricamente.

Desde estos cuatro principios, Ungar formula la resiliencia como “*la capacidad de los individuos para conducirse a su modo hacia los recursos psicológicos, sociales, culturales y físicos que sostienen su bienestar, y su capacidad individual y colectiva para gestionar esos recursos y así recibir experiencias de maneras culturalmente significativas*” (Ungar, 2011, pp. 10, 12):

$$R_{B(1,2,3\dots)} = f(P_{SC}, E) / (O_{AV}, O_{AC}) (M)$$

En la formulación de Ungar (2011), la resiliencia y las conductas asociadas al desarrollo positivo bajo adversidad (R_B) están en función de la persona (P) -incluidas las fortalezas neurofisiológicas y otras capacidades personales-, interactuando de maneras dinámicas pero inespecíficas con el entorno (E), que le provee para sus necesidades. La resiliencia es el desarrollo exitoso que explota contextos ambientales en la medida que cambian a lo largo del tiempo ($R_{B1}, R_{B2}, R_{B3}\dots$). La resiliencia requiere sensibilidad a la

oportunidad del ambiente (O), que se configura con patrones de desarrollo viables a lo largo del tiempo. Estos patrones dependen de la variabilidad (A_v) y accesibilidad (A_c) de los recursos que sostienen la salud. El significado (M) es construido por cada uno dentro de su cultura y contexto. Las oportunidades y sus significados co-construidos interactúan con las fortalezas individuales (S) y los desafíos (C).

Otros autores como Ehrensaft y Tousignant (2003) y McDermott (2004) han elaborado también conceptualizaciones teóricas desde el enfoque de Ecología social de la resiliencia y los modelos sistémicos de desarrollo. En el campo de la investigación aplicada desde perspectivas socio-ecológicas se enmarcan, por ejemplo, los estudios de Chen et al. (2012) sobre la identidad como proceso protector y de resiliencia, o los de Espelage (2014) sobre prevención del bullying y la victimización.

2.5.4. OTROS MARCOS CONCEPTUALES.

Abordaremos sintéticamente en este apartado el *Modelo de Resiliencia del ajuste y adaptación familiar* de McCubbin et al. (1998) por su influencia en los estudios posteriores de resiliencia familiar (véase el apartado 3.3.2.1.4) y el conocido como *Modelo de la Casita* de Vanistendael (Vanistendael y Lecomte, 2002), acerca del proceso de construcción de la resiliencia, por su sencillez explicativa.

El *Modelo de Resiliencia del ajuste y adaptación familiar* de McCubbin et al. (1998) destaca la relación significativa entre el esquema familiar, los paradigmas, el sentido de coherencia y la adaptación familiar con respecto a los procesos familiares de valoración (Figura 14). Los procesos de valoración en situaciones de crisis familiar implican cinco niveles fundamentales, según McCubbin et al. (1998). En primer lugar, el esquema familiar, una estructura generalizada de valores compartidos, creencias, metas, expectativas y prioridades. Facilita el desarrollo de significado a través de los procesos de clasificación, espiritualización, temporalización y contextualización. En segundo lugar, implican coherencia familiar, que explica las bases cognitivas y motivacionales para transformar los recursos potenciales de la familia en recursos reales, facilitando el afrontamiento y promoviendo la salud de los miembros de la familia y el bienestar de la unidad familiar. Se

relaciona con el sentimiento dinámico familiar de confianza en que el mundo es comprensible, gestionable y con significado. En tercer lugar, McCubbin et al. (1998) mencionan los paradigmas familiares, que representan un modelo de creencias y expectativas compartidas adoptado por la unidad familiar para guiar el desarrollo de patrones específicos de funcionamiento a través de dimensiones de la vida familiar. A continuación, consideran la valoración de la situación, consistente en la evaluación del estresor, de las penurias creadas por este y de las demandas sobre el sistema familiar para cambiar algunos de los patrones de funcionamiento establecidos. El último nivel es la valoración del estresor, que proviene de la definición familiar del estresor y su severidad.

En caso de adversidad, los patrones de funcionamiento familiar establecidos no son adecuados para gestionar la situación, lo que requiere cambiar el funcionamiento y con él el esquema, el sentido de coherencia, los paradigmas y la situación.

La visión familiar del mundo puede fomentar la adopción de nuevos patrones de funcionamiento y afrontamiento. Combinado con los otros tres procesos centrales de valoración (coherencia, paradigmas y situación), el esquema familiar sirve a la unidad familiar para fomentar la creación de una identidad familiar única e intensificar el desarrollo de sentido de la coherencia familiar.

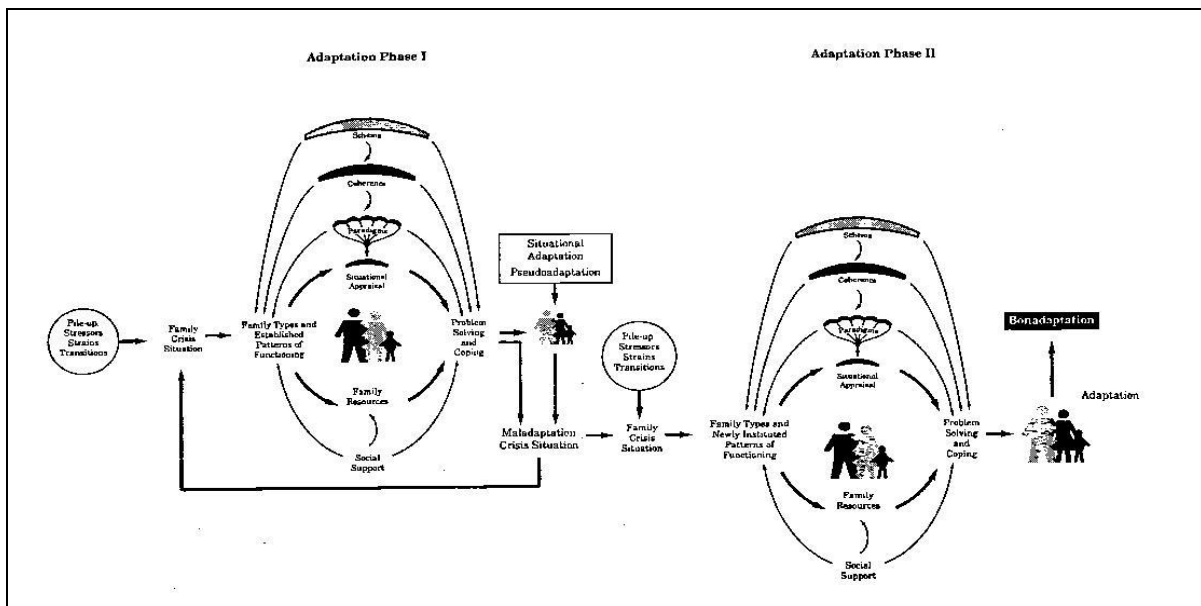


Figura 14. *Modelo de Resiliencia de la adaptación familiar* (McCubbin et al., 1998, p. 49).

Vanistendael y Lecomte (2002) utilizan la metáfora de una casa para facilitar la comprensión del proceso de desarrollo de resiliencia, un esquema que fue desarrollado a partir de la reflexión de chicos y chicas sobre lo que les sostenía y les permitía vivir. Cada aspecto de la *casita* representa un dominio de intervención potencial para los que desean contribuir a construir, mantener o reestablecer la resiliencia (Figura 15).

Así, el suelo sobre el que se construye la resiliencia son las necesidades elementales como comida y servicios sanitarios básicos. Unos pilares sólidos estarán conformados por redes de contactos informales donde el joven se sienta aceptado: familia, amigos, vecinos, compañeros de escuela y trabajo. La planta baja representa la capacidad de encontrar el sentido a los acontecimientos y coherencia a la vida. El primer piso tiene “tres habitaciones”: 1) la autoestima, 2) las aptitudes y competencias y 3) el humor y estrategias de ajuste (tales como el amor, el saber escuchar el sufrimiento del otro, la ayuda entre las víctimas, dar un sentido al sufrimiento y a la vida, el perdón, liberarse de la falsa culpabilidad, la autoestima, imaginarse un futuro mejor y la dimensión espiritual y filosófica). Las habitaciones de la casita están relacionadas entre sí, de la misma manera que los ámbitos de la resiliencia se hallan también ligados; por ejemplo, la autoestima está en estrecha relación con la aceptación del otro y el sentido de la vida. Por último, en el desván y el tejado están las experiencias aún por descubrir y la apertura a las mismas.

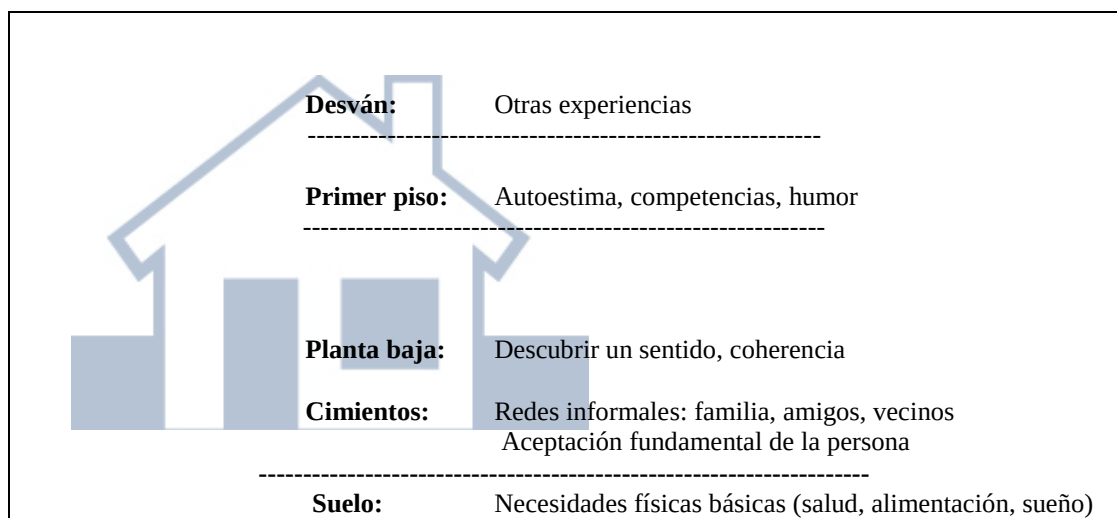


Figura 15. *La casita: la construcción de la resiliencia.* (Vanistendael y Lecomte, 2002).

2.5.5. Conclusiones acerca de los modelos explicativos de la resiliencia: la tendencia sistémico-transaccional como marco-guía de investigación.

En este segundo capítulo, se ha conceptualizado la resiliencia dentro del marco de la Psicología Positiva y se la ha definido, dentro del contexto actual de pluralidad terminológica y conceptual, presentando sus rasgos comunes y revisando las principales variables de resiliencia y factores protectores. Se ha realizado asimismo un recorrido histórico desde sus orígenes repasando su evolución y desarrollo a lo largo de cuatro generaciones de estudios, para terminar con una pequeña revisión de la multiplicidad de modelos explicativos.

Como ya se ha expuesto a lo largo del capítulo, a la diversidad existente en cuanto a la definición operacional de la resiliencia se suma la gran variabilidad entre los modelos de resiliencia, que difieren fundamentalmente en términos de marcos conceptuales, diseños de investigación y operacionalización del constructo y que no están exentos de solapamiento terminológico entre las distintas categorías de clasificación. Pese a tal diversidad, es posible encontrar un patrón común que sirva de guía al desarrollo posterior del presente estudio: la revisión de los modelos y de la evolución de las cuatro generaciones de investigación en resiliencia evidencia que existe una tendencia general hacia la perspectiva evolutivo-sistémica, modelos más complejos y dinámicos, capaces de reflejar la *naturaleza fundamentalmente transaccional del desarrollo* (Masten, 1999, p. 80).

Tanto desde enfoques centrados en la persona, como desde modelos de causa múltiple o los propios modelos *ecológicos*, se aboga por enfoques transaccionales de desarrollo, surgidos a partir de los planteamientos sistémicos de la *ecología* humana (Bronfenbrenner, 1979), capaces de representar las mutuas influencias a lo largo del tiempo resultantes de la interacción continua de los sistemas vivos, sus ambientes y sus experiencias: modelos *persona-proceso-contexto* (Chen et al., 2012; Ehrensaft y Tousignant, 2003; Espelage, 2014; Glantz y Sloboda, 1999; Kaplan, 1999; Kumpfer, 1999; Kumpfer y Bluth, 2004; Masten, 1999; Masten y Reed, 2002; McDermott, 2004; Richardson, 2002; Ungar, 2011). Así, desde el enfoque *ecológico* de la resiliencia y los modelos sistémicos de desarrollo, partiendo de la enorme complejidad que presenta este

último, se concluye que los resultados resilientes están determinados por la interacción de factores genéticos, biológicos, psicológicos y sociológicos, en el contexto del entorno o entornos de apoyo.

En coherencia con esta tendencia, el enfoque de la presente investigación se orientará hacia planteamientos sistémicos que contemplen la interacción de las características individuales de la persona (cognitivas, emocionales, relacionales y de personalidad) y de los factores contextuales (familia, iguales, escuela y comunidad y entorno próximo) para explicar los resultados positivos o de adaptación exitosa ante un estresor externo como es el bullying. Si bien el estudio se hará en dos tiempos, son precisas investigaciones longitudinales más largas para profundizar en los patrones transaccionales de desarrollo, por lo que estos no serán objeto de este estudio.

En el capítulo tercero se abordarán las variables de resiliencia sistémica que van a ser estudiadas en la presente investigación.

**3. VÍCTIMAS DE BULLYING RESILIENTES Y RESULTADOS DE AJUSTE
PSICO-SOCIO-CONDUCTUAL:
VARIABLES DE RESILIENCIA SISTÉMICA INDIVIDUAL, FAMILIAR Y
COMUNITARIA (IGUALES, ESCUELA Y BARRIO).**

“ La resiliencia es una tercera vía que evita tanto la identificación con el agresor como con el agredido. En un proceso resiliente, lo que se precisa es descubrir cómo se puede volver a la vida sin repetir la agresión ni llevar una vida de víctima”.

(Cyrulnik, 2005, p. 175)

3.1. INTRODUCCIÓN:

NIÑOS Y ADOLESCENTES RESILIENTES ANTE LAS CONSECUENCIAS DE LA VICTIMIZACIÓN POR BULLYING: ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN.

Experimentar victimización por bullying en la adolescencia temprana tiene un profundo efecto negativo a largo plazo sobre la salud mental (McVie, 2014). Multiplicidad de investigaciones coinciden en señalar los efectos del bullying, severos y de larga duración, sobre el incremento del riesgo de problemas de ajuste en la adolescencia y primera juventud (Bowes et al., 2010; Cedeno et al., 2010; Fox y Boulton, 2003; Greeff y Van der Berg, 2013; McElearn, Roosmale-Cocq, Scott y Stephenson, 2008; McVie, 2014; Narayanan y Betts, 2014; Rothon, Head, Klineberg y Stansfeld, 2011; Sapouna y Wolke, 2013; Vasallo et al., 2014; Velderman et al., 2008; Voors, 2005; Whitley, Smith y Vaillancourt, 2013).

Los niños/as que son víctimas de bullying están en riesgo de experimentar una serie de dificultades de ajuste psicológico y problemas emocionales, tales como: 1) baja autoestima y sentimiento de autovalía, ansiedad y depresión (Baldry, 2004; Carney, Hazler, Oh, Hibel y Granger, 2010; Hemphill et al., 2014; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004; McElearn et al., 2008; McVie, 2014; Menard y Grotmeter, 2014; Mora-Merchán, 2006; Seeds et al., 2010; Sterling y Zdunowski-Sjoberg, 2014; Van der Wal, Wit y Hirasing, 2003; Vasallo et al., 2014; Velderman et al., 2008); 2) desesperanza, miedo e inseguridad (Baldry, 2004; Menard y Grotmeter, 2014; Mora-Merchán, 2006; Sterling y Zdunowski-Sjoberg, 2014); 3) problemas psicosomáticos (dolor abdominal, de cabeza y de espalda, problemas de sueño, enuresis y mal estado de salud) (Baldry, 2004; Carney et al., 2010; Forster et al., 2013; Hemphill et al., 2014; McElearn et al., 2008; Menard y Grotmeter, 2014; Stavrinides, Georgiou, Nikiforou y Kiteri, 2011; Velderman et al., 2008); y 4) autolesiones, ideación autolítica y aumento de riesgo de suicidio (Baldry, 2004; Carney et al., 2010; Forster et al., 2013; Hunter et al., 2004; McElearn et al., 2008; Menard y Grotmeter, 2014; Sterling y Zdunowski-Sjoberg, 2014; Van der Wal et al., 2003).

También sufren aislamiento y soledad (Baldry, 2004; Carney et al., 2010; Lösel y Bender, 2014; Mora-Merchán, 2006; Velderman et al., 2008) e incluso en la edad adulta pueden continuar con su retraimiento y dificultades en las relaciones interpersonales (Carney et al., 2010; McElearnny et al., 2008; Hemphill et al., 2014; Stavrinides et al., 2011; Velderman et al., 2008) y experimentar trastorno de ansiedad social (García-López et al., 2011), que interfiere en su desempeño en numerosas áreas de funcionamiento (académico, laboral, familiar, social y personal) reduciendo significativamente su calidad de vida (García-López et al., 2006; Olivares, Caballo, García-López, Rosa y López-Gollonet, 2003).

Pueden presentar asimismo problemas conductuales y psicosociales como implicación en conductas agresivas, violentas o autodestructivas, delincuencia, consumo de alcohol y drogas (Forster et al., 2013; McElearnny et al., 2008; Menard y Grotper, 2014; Ttofi, Farrington y Lösel, 2012).

El *bullying* tiene también un fuerte impacto en el rendimiento académico de las víctimas, a lo largo de distintas edades y culturas: rechazo de la escuela, evitación y absentismo escolar, dificultades de concentración en clase, bajo nivel de autoeficacia y fracaso escolar (Beightol, Jeverson, Gray, Carter y Gass, 2009; Carney et al., 2010; Cedeno et al., 2010; Menard y Grotper, 2014; Narayanan y Betts, 2014; Rothon et al., 2011; Sapouna y Wolke, 2013; Stavrinides et al., 2011; Vasallo et al., 2014).

Si bien la experiencia de sufrir bullying incrementa el riesgo de problemas de ajuste, no todos los niños/as que son acosados los experimentan; algunas víctimas tienen un funcionamiento mejor del que se podría esperar, dada la situación que sufren, y demuestran resultados conductuales y psicológicos relativamente positivos a pesar de su nivel de riesgo (Bowes et al., 2010; McVie, 2014; Ttofi et al., 2014): son *resilientes* (Rutter, 2006).

La resiliencia ha recibido poca atención aún en el marco de la investigación del *bullying*; son pocos los estudios que han examinado los procesos resilientes que pueden intervenir para mitigar los efectos negativos del acoso entre iguales (Baldry y Farrington, 2005; Sapouna y Wolke, 2013; Rotton et al., 2011). Aunque se sabe aún poco acerca de los factores que indican resiliencia ante resultados de adaptación positiva tras la victimización

o los procesos causales por los que operan, están recibiendo creciente atención, como señala McVie (2014), tres niveles de protección, a nivel individual, familiar y comunitario, alineados con las tres fuentes básicas de protección que ya señaló Garmezy (1985). Garmezy, uno de los primeros investigadores en reconocer la importancia de las relaciones positivas dentro y fuera de la familia en la promoción de resiliencia, distinguía: 1) atributos individuales (género, éxito escolar y características de la personalidad como autoestima, impulsividad y soledad), 2) características familiares (estabilidad familiar, estatus socio-económico y parentalidad positiva) y 3) contexto social o comunitario (bajo nivel de criminalidad, de desventaja y de desorganización en el vecindario). Cada uno de estos niveles representa un rango potencial de factores de resiliencia, que pueden proteger directamente contra los efectos negativos del *bullying* (*main effect*) o pueden interactuar con otros factores de riesgo para moderar los efectos negativos (*buffering effect*).

Actualmente es necesaria más investigación para entender cómo algunas víctimas de *bullying* son capaces de reponerse y funcionar ajustadamente a lo largo del tiempo a pesar de su experiencia negativa (Sapouna y Wolke, 2013). Según el estudio de Jaffee, Caspi, Moffitt, Polo-Tomás y Taylor (2007) sobre la resiliencia en niños maltratados, entre un 12 y un 22% de los niños que han sufrido abusos logran mejores resultados, incluso ya de adultos, de los que cabría esperar, dada su experiencia, si bien son relativamente pocos los estudios longitudinales y a menudo limitados a pequeñas muestras (Sapouna y Wolke, 2013). En los estudios recientes se refleja una tendencia creciente a subrayar esta necesidad de futuras investigaciones para una mejor comprensión de los procesos resilientes, que pueden moderar los efectos de la victimización por *bullying* en el ajuste, con el doble objetivo de: (1) identificar los factores que promueven resultados positivos en los adolescentes y jóvenes que han experimentado acoso por parte de sus iguales y (2) desarrollar en el contexto escolar programas de prevención, universal y secundaria, desde una perspectiva sistémica o ecológica que incluya también el nivel familiar y el comunitario, para prevenir el *bullying* y la victimización y así favorecer la resiliencia (McVie, 2014; Donnon y Hammond, 2007b; Rothon et al., 2011).

Los programas anti-*bullying* para el desarrollo de la resiliencia que se han comenzado a implementar en algunos países requieren aún de investigación y seguimiento

a más largo plazo y un estudio comparativo de su eficacia; los resultados son aún confusos, pero, en opinión de autores como Beightol et al. (2009), son también prometedores.

3.2. DEFINICIÓN Y MODELOS DE RESILIENCIA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DESDE EL ENFOQUE SISTÉMICO DE LA ECOLOGÍA HUMANA.

Entre la multiplicidad de definiciones de resiliencia que arroja la revisión de la literatura científica y, pese a la ambigüedad terminológica y la gran diversidad de variables implicadas en el constructo, tal y como se ha expuesto en el apartado 2.3, está emergiendo una perspectiva de consenso que identifica a los individuos resilientes como aquellos que manifiestan resultados positivos duraderos en el tiempo a pesar de estar haciendo frente a adversidades severas (Luthar et al., 2000; Masten y Reed, 2002; Narayanan y Betts, 2014; Sapouna y Wolke, 2013).

Siguiendo esta línea, se ha definido a los niños y adolescentes resilientes a partir de la *efectividad de sus resultados de adaptación exitosa a pesar de la exposición severa a riesgos* (Masten y Reed, 2002, p. 75) y, en concreto, ante el acoso entre iguales. Así, se considera resilientes a aquellos/as que funcionan mejor de lo que cabría esperar dada su experiencia de victimización y muestran resultados de *desarrollo, ajuste* positivo, *adaptación* interna y externa exitosas o *competencia*, pese a estar sometidos a estresores tales como el *bullying*. Las distintas investigaciones han tomado como indicador de ajuste emocional el no estar deprimido; como indicador de ajuste conductual y social no estar implicado/a en conductas delictivas; y como indicador de competencia o ajuste escolar un buen desempeño académico, entre otros (Bowes et al., 2010; D'Imperio et al., 2000; Donnon y Hammond, 2007b; Jaffee et al., 2007; MacMillan y Violato, 2008; Masten y Reed, 2002; Sapouna y Wolke, 2013).

Para identificar a los niños/as y adolescentes resilientes, otros autores, como Baldry y Farrington (2005), ponen el énfasis en las estrategias de afrontamiento positivo para hacer frente a sucesos estresantes. Desde la consideración del *bullying* como estresor, Donnon y Hammond (2007a, 2007b) y Hammond (2008) definen la resiliencia como la capacidad de

niños y adolescentes para afrontar exitosamente situaciones relacionadas con alto estrés, de riesgo o condiciones adversas y llevar vidas productivas en la edad adulta. Otros modelos, como el de Grotberg (2006), caracterizan la condición de los niños/as resilientes a través de verbalizaciones en las que aparecen los distintos factores de resiliencia (como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social) y, a su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia. Se trata de las verbalizaciones “*yo tengo*” (apoyos externos), “*yo soy*” (fuerza interior), “*yo estoy*” (estado emocional) y “*yo puedo*” (factores interpersonales: capacidad de resolución de problemas).

Ungar (2008) define también la resiliencia infantil en términos de crecimiento y desarrollo positivo de los niños/as sometidos a estrés o adversidad, pero hace dos matizaciones interesantes: (1) la variable cultural, que valida las estrategias de afrontamiento como socialmente aceptables versus la “*resiliencia oculta*” y (2) la variable contextual de la resiliencia. Se entiende que los niños/a son resilientes cuando a pesar de la exposición a múltiples riesgos, exhiben fortalezas (ventajas internas y externas) en su conducta, lo que implica un crecimiento positivo generalmente dentro de lo aceptado socialmente (el niño que va a clase, no se mete en peleas, actúa “apropiadamente”). Ungar llama la atención sobre lo que denomina “*resiliencia oculta*” desde una consideración de la resiliencia más sensible y dependiente del contexto, porque, en su opinión, algunas conductas no siempre son disfuncionales aunque puedan parecerlo: algunos niños/as afrontan las situaciones lo mejor que pueden con las fortalezas que tienen (aunque sean, por ejemplo, la obstinación o la agresión) en un entorno negligente que no les ofrece otras vías para tener éxito. Desde esta perspectiva, Ungar subraya que la resiliencia puede ser entendida, en primer lugar, como la capacidad de los individuos para “navegar” con los recursos que sostienen el bienestar (conseguirlos y hacer uso de ellos). Cabe entenderla también como la capacidad de los entornos de los individuos para proporcionar dichos recursos. Por último, puede conceptualizarse asimismo como la capacidad de los individuos, sus familias y comunidades para negociar modos culturalmente significativos de hacer un uso apropiado de los recursos.

En síntesis, la resiliencia así entendida, desde los planteamientos sistémicos de la *ecología* humana, es una cualidad tanto del niño/a como de sus entornos, que le proporcionan oportunidades de experimentar fortalezas de modos socialmente aceptables.

Desde esta interpretación ecológica de la resiliencia, Ungar y Liebenberg (2011) diseñaron un estudio de evaluación transcultural de la resiliencia en jóvenes de once países, con métodos mixtos y con el marco guía de los factores micro, meso, macro y exo-sistémicos, a partir del modelo de Bronfenbrenner (1989). El estudio cualitativo reveló que la resiliencia consiste en un interjuego entre los individuos y el contexto reflejado en siete aspectos de la resiliencia (o “tensiones”, para significar su expresión dinámica): 1) acceso a recursos materiales (y oportunidades escolares y médicas), 2) relaciones significativas con otros (iguales y adultos de la familia y comunidad), 3) identidad (creencias, valores, incluida la identificación religiosa y espiritual), 4) poder y control (experiencias de autocuidado y de ser cuidados, habilidad de inducir cambios en su entorno físico y social para acceder a los recursos), 5) adherencia cultural (a prácticas culturales, valores y creencias), 6) justicia social y 7) cohesión (equilibrio de intereses personales y el bien general, sintiéndose parte de la comunidad).

Los resultados de la investigación cualitativa validan el cuestionario *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM), desarrollado por Ungar y Liebenberg (2011) en la investigación cuantitativa del estudio, con 32 dominios de resiliencia clasificados en 4 clusters: individual (incluye, entre otros, asertividad y habilidad de resolución de problemas), relacional (incluye competencia social y seguimiento parental), comunitario (seguridad, por ejemplo) y cultural (afiliación religiosa y filosofía de vida, entre otros).

Continuando con el énfasis en el carácter contextual y sistémico de la resiliencia, hay que señalar que en los estudios recientes los modelos *ecológicos* están muy presentes en la definición de la resiliencia infantil y adolescente. Así, autores como Benard y Slade (2009) y Resnick (2000), plantean en términos sistémicos el proceso de desarrollo y de resiliencia en los jóvenes, y Donnon y Hammond (2007a, 2007 b) y Hammond (2008) su modelo de factores de resiliencia y fortalezas intrínsecas y extrínsecas asociadas.

Detengámonos brevemente en este último. Donnon (2010) define la resiliencia en la juventud como la combinación de factores de riesgo y desarrollo que fomenta o perjudica la habilidad de los jóvenes para ser resilientes. Donnon y Hammond (2007a, 2007b) y Hammond (2008) señalan que, pese a la heterogeneidad de contextos y situaciones en los que opera la resiliencia, para entender los factores que contribuyen al desarrollo de la resiliencia adolescente, la revisión de literatura científica indica que hay que considerar dos tipos de fuerzas de desarrollo que estimulan las habilidades de afrontamiento de niños y adolescentes, reducen la victimización (así como la implicación en conductas agresivas y de acoso) y contribuyen a la resiliencia: fuerzas intrínsecas (características de personalidad o atributos del individuo, como la empatía, la autoestima, la autoeficacia, el autocontrol o la sensibilidad cultural y social) y fuerzas o factores extrínsecos, vinculados al entorno y al ámbito interpersonal (tales como la familia de apoyo, la influencia positiva de los iguales, el entorno escolar y el comunitario). Los efectos sumativos de las fuerzas intrínsecas y extrínsecas muestran que los jóvenes son capaces de afrontar la adversidad más eficazmente que aquellos que experimentan pocas fuerzas de desarrollo (Donnon y Hammond, 2007b).

El análisis factorial del estudio psicométrico de Donnon y Hammond del cuestionario para la evaluación de las fuerzas de desarrollo *Youth Resiliency: Assessing developmental strenghts* (YR: ADS), con una muestra de 2.291 estudiantes, revela 10 factores de resiliencia que contemplan a su vez 31 fortalezas específicas, intrínsecas y extrínsecas, asociadas a la resiliencia, que estimulan y aumentan el bienestar y desarrollo, y que se recogen en la Tabla 10.

A partir de la revisión de las principales variables de resiliencia (apartado 2.3.3) y de resiliencia infantil (apartado 3.2) y su confluencia en distintas investigaciones empíricas con características de víctimas de *bullying* que presentan un ajuste positivo a pesar de la adversa y estresante situación vivida, se ha realizado la selección de las variables para el presente estudio. Su papel en la resiliencia ante el *bullying* se fundamenta a lo largo del siguiente apartado 3.3.

Tabla 10. *Factores de resiliencia y fortalezas específicas (YR: ADS).* (Donnon y Hammond, 2007a, 2007b).

ÁMBITO	FORTALEZAS	FACTORES DE RESILIENCIA
INTRÍNSECO:	Conciencia cultural, aceptación y espiritualidad.	Sensibilidad cultural
	Disuasión del consumo de sustancias y habilidades de resistencia y decir “no”).	Autocontrol
	Seguridad.	Empoderamiento
	Planificación y toma de decisiones, autoestima y autoeficacia.	Autoconcepto
	Empatía, afectividad, equidad y justicia social.	Sensibilidad social
EXTRÍNSECO:	Afectividad y comunicación familiar, familiares adultos que ejercen de modelo, apoyo familiar, implicación parental en temas escolares y altas expectativas.	Apoyo y expectativas parentales
	Relaciones e influencias positivas de los iguales.	Relaciones con iguales
	Entorno afectuoso, valoración de la juventud en el vecindario, relaciones con los adultos y presencia de límites y expectativas.	Cohesión comunitaria
	Éxito, implicación escolar y trabajo escolar.	Compromiso con el aprendizaje
	Límites y expectativas escolares, vínculo con la escuela, clima escolar cálido y atento y altas expectativas.	Cultura escolar

3.3. VARIABLES DE RESILIENCIA SISTÉMICA (INDIVIDUAL, FAMILIAR Y COMUNITARIA) EN LAS VÍCTIMAS DE BULLYING.

Garnezy (1985) fue uno de los primeros investigadores en reconocer la importancia de las relaciones positivas intra y extrafamiliares en la promoción de resiliencia. Distinguía tres fuentes básicas de protección en las que se inspiran parte de los estudios sistémicos actuales: (1) características individuales (como la autoestima y la autonomía), (2) el entorno familiar (relaciones positivas con los padres, caracterizadas por afectividad, armonía y ausencia de negligencia y conflicto) y (3) la comunidad (donde incluye interacciones positivas con los iguales, caracterizadas por la confianza, apoyo y ausencia de conflicto, tanto en la escuela como en el barrio).

En la actualidad, son numerosas las investigaciones acerca de los factores que indican resiliencia tras la victimización que coinciden en proponer los tres niveles de protección inspirados en los estudios de Garnezy (1985) así como en investigaciones posteriores que bebieron de su influencia (Luthar et al., 2000; Masten et al., 1990; Masten y

Reed, 2002; Rutter, 1999). Así, diversos estudios de enfoque holístico (Carbonell et al., 2002; Donnon y Hammond, 2007a, 2007b; Hammond, 2008; Lösel y Farrington, 2012; McVie, 2014; Sapouna y Wolke, 2013; Ttofi et al., 2014; Vasallo et al., 2014) se basan en un triple nivel de inspiración ecosistémica (Bronfenbrenner, 1989): individual (características de personalidad o atributos del individuo como la empatía, la autoestima, la autoeficacia y el autocontrol), familiar y comunitario (iguales, escuela y vecindario).

Por lo anteriormente expuesto, se ha adoptado un criterio sistémico para la clasificación de las variables de resiliencia que se desarrollan en este apartado, al igual que ya se hiciera en el capítulo 2 (apartado 2.3.3). En las páginas siguientes se recoge una revisión empírica del impacto de los tres niveles de variables de resiliencia sobre las consecuencias del *bullying* para las víctimas.

3.3.1. NIVEL INDIVIDUAL:

VARIABLES PERSONALES DE RESILIENCIA E IMPACTO DE LA VICTIMIZACIÓN POR *BULLYING* EN EL AJUSTE PSICOLÓGICO Y LA SALUD MENTAL.

3.3.1.1. La personalidad resiliente (*hardiness* y *ego-resilience*) como factor moderador del estrés y del *bullying*.

La denominada *hardiness* o *hardy personality* es una medida global del constructo de personalidad resistente al estrés. Kobasa (1979) introduce el constructo definiéndolo como la capacidad de experimentar altos niveles de estrés vital sin manifestar enfermedades somáticas. Propone tres características distintivas de las personas con *hardiness*: locus de control interno, profundo compromiso o implicación con las actividades en sus vidas y percepción del cambio como un excitante desafío y una oportunidad para el crecimiento personal. Un individuo con personalidad resistente al estrés (*hardiness*) es, por tanto, aquel que contempla los sucesos potencialmente estresantes como significativos e interesantes (compromiso), se ve a sí mismo capaz de cambiar lo que ocurre (control) y considera el cambio como algo normal y una oportunidad para crecer (desafío). Autores como Callahan

(2000), Pengilly y Dowd (2000), Vinaccia et al. (2005) y Wallace et al. (2001) definen la personalidad resistente al estrés o *hardiness* como una reserva interna de personalidad, fuente de resiliencia interna y moderadora del estrés.

Otro constructo próximo a la personalidad resistente al estrés o *hardiness* es el de *ego-resilience* (Block y Block, 1980). Cabe definirla como resiliencia psicológica considerada en cuanto rasgo de personalidad relativamente estable, caracterizada por flexibilidad y adaptabilidad a las demandas cambiantes de la vida, curiosidad y apertura a nuevas experiencias y extraversión (Block y Kremen, 1996; Fredrickson et al., 2003; González Arratia et al., 2009; Greef, 2005).

Partiendo de que los factores de personalidad contribuyen de manera importante al impacto que tienen los estresores sobre el ajuste o desajuste emocional, Overbeek, Zeevalkink, Vermulst y Scholte (2010) postularon que las características de personalidad de los niños/as pueden moderar (amortiguando o exacerbando) la relación entre victimización entre iguales y baja autoestima. Siguiendo el modelo “*Big Five*” de personalidad (McCrae y Costa, 1999), a partir de los factores globales de apertura, responsabilidad, extraversión, amabilidad o afabilidad y neuroticismo, se identifican consistentemente y de manera transcultural tres tipos de personalidad (Overbeek et al., 2010). El primer tipo es la personalidad de bajo control, caracterizada por alta extraversión y baja amabilidad y responsabilidad y, en términos de ego-control y *ego-resilience*, con una modulación insuficiente de los impulsos. El ego-control se refiere al control del impulso y a la modulación; la ego-resiliencia a la capacidad de variar los propios patrones de adaptación en respuesta a las demandas del entorno (Block y Block, 1980; Rafaelli y Crockett, 2003). El segundo tipo es la personalidad altamente controlada (caracterizada por baja extraversión y alto neuroticismo); además, con alto ego-control y propensión a suprimir impulsos, necesidades y sentimientos. El tercer y último tipo es la personalidad ego-resiliente. Los y las adolescentes ego-resilientes presentan generalmente una constelación de personalidad favorable en los cinco grandes factores, puntuando alto en las dimensiones de apertura, extraversión, responsabilidad y amabilidad, y bajo en neuroticismo o inestabilidad emocional. Se caracterizan generalmente por responder de manera flexible y con recursos a las cambiantes demandas situacionales y, por tanto, alta ego-resiliencia.

Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge y Hjemdal (2005) coinciden en señalar la relación existente entre puntuaciones positivas en los cinco factores de personalidad y resiliencia. Estos autores, en su estudio sobre la validez convergente y discriminante de la Escala de Resiliencia para Adultos (RSA), confirman que el modelo de los cinco factores de personalidad *Big Five* mide adecuadamente fortalezas personales, competencia social, estilo estructurado, cohesión familiar y recursos sociales y que, utilizándolo para discriminar entre individuos bien ajustados y personalidades más vulnerables, todos los factores de resiliencia correlacionaron positivamente con perfiles de personalidad bien ajustados.

Overbeek et al. (2010) estudiaron el potencial efecto moderador de los tres tipos de personalidad anteriormente citados (bajo control, sobre-control y ego-resiliente) en la asociación entre victimización por *bullying* y autoestima, si bien, en contra de lo esperado, no encontraron evidencia significativa de que la resiliencia modere dicha relación en adolescentes, quizá por limitaciones del tamaño muestral para cada subgrupo. No obstante, encontraron que los niños/as de personalidad con exceso de control eran más proclives a ser víctimas de *bullying* por los altos niveles de neuroticismo que pueden reducir la habilidad de afrontamiento, su tendencia a la internalización y su limitada capacidad de emitir respuestas socialmente asertivas en el contacto con los iguales (coincidiendo con Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999), no así los/-as jóvenes resilientes, que tienen recursos para resolver problemas y son capaces de afrontamiento efectivo ante la victimización, ni los de bajo control porque, a pesar de su alto neuroticismo, es esperable que externalicen el estrés social mediante una respuesta de *acting out*. Ninguno de los dos tipos de personalidad tiende a internalizar ni a suprimir sus impulsos y se espera que se defenderán si son acosados. Los niños/as con personalidad altamente controlada que fueron víctimas de *bullying* fueron también más propensos a desarrollar baja autoestima durante el año siguiente.

3.3.1.2. El optimismo como correlato de la resiliencia: su papel en la selección de estrategias de afrontamiento y conductas adaptativas y en el bienestar psicológico y físico. Generalización a la victimización por *bullying*.

Scheier y Carver (1985), creadores del LOT (*Life Orientation Test*), conceptualizan el optimismo como una disposición estable o rasgo: cuando surgen dificultades, las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar objetivos, mientras que las desfavorables los reducen; el optimismo -y el pesimismo- son las expectativas generalizadas y estables acerca de las cosas que le suceden a uno en la vida. Bar-On (2006), creador del *BarOn Emotional Quotient Inventory*, contempla el optimismo como un ánimo general, junto con la felicidad.

Más allá de las diferencias en su conceptualización, la revisión bibliográfica sobre resiliencia señala de forma consistente el optimismo como una característica de las personas resilientes (Callahan, 2000; Connor y Zhang, 2006; D'Imperio et al., 2000; Firpo, 2002; Fredrickson et al., 2003; Greef, 2005; Izenberg, 2007; Major et al., 1998). Así, en la revisión de la literatura científica sobre resiliencia, encontramos menciones al optimismo disposicional (Ferrando, Chico y Tous, 2002; Lucero, 2003), a la actitud positiva (Waaktaar et al., 2004), a las emociones positivas y al optimismo (Southwick et al., 2005), a la visión positiva del propio futuro (Benard, 1991; González Arratia et al., 2009) y a la esperanza realista (Greef, 2005; Vanistendael y Lecomte, 2002).

Hawkins y Miller (2003) enfocan el optimismo como resiliencia ante la depresión versus la vulnerabilidad cognitiva del modelo de Beck y la teoría de la desesperanza de Abramson (Abramson, Metalsky y Alloy, 1989; Hankin y Abramson, 2001; Hankin, Abramson, Miller y Haefel, 2004; Beck, 1983; Smith, Grandin, Alloy y Abramson, 2006; Hunt y Forand, 2005). Hawkins y Miller (2003) explican que las personas optimistas esperan resultados positivos de sus acciones y se centran en los elementos positivos cuando se enfrentan con la adversidad. El optimismo produce emociones positivas debido a que se esperan resultados positivos de la acción (control asertivo y cambio) y conlleva mejores estrategias de afrontamiento, que conducen a un mejor ajuste a las personas optimistas que

a las depresivas. Chico (2002) también encontró que el optimismo disposicional es un predictor significativo respecto a las estrategias de afrontamiento.

Según Hawkins y Miller (2003), el optimismo media en las relaciones entre estilos atribucionales y depresión versus afecto positivo y concluyen que la resiliencia implica un estilo atribucional opuesto al depresivo: las personas resilientes, con estilos atribucionales optimistas, explican los sucesos positivos como debidos a sus cualidades o conductas y creen que las causas de dichos sucesos positivos benefician varias áreas de sus vidas. Las personas con estilos cognitivos optimistas se sienten más esperanzadas, desarrollan menos episodios de depresión (Abramson et al., 2000). Inversamente, las personas con tendencia a la depresión explican los sucesos negativos como debidos a sus cualidades o conductas y creen que las causas de dichos sucesos negativos afectan a varias áreas de sus vidas (Hawkins y Miller, 2003). En este sentido, el optimismo tiene un importante papel en el bienestar psicológico y físico (Scheier, Carver y Bridges, 1994) y es un importante predictor de la enfermedad, física y psicológica (Ferrando et al., 2002).

Contextualizando el rol del optimismo en el ámbito de la resiliencia en víctimas de bullying, autores como Izenberg (2007) han trabajado en el desarrollo de programas dentro del sistema escolar para combatir los altos niveles de depresión entre adolescentes y enseñarles desde niños a ser “más felices”, en clara referencia al marco de la Psicología Positiva; entre otros aspectos, incide en el papel del optimismo y la resiliencia para que puedan hacer frente a problemas como el *bullying*.

Nettles et al. (2000) han estudiado el papel que desempeña el apoyo social en la amortiguación de los efectos negativos de la exposición a la violencia sobre el éxito académico y han encontrado que el apoyo social influye en el desarrollo de factores de resiliencia como el optimismo: el apoyo parental, así como el proporcionado por otros adultos a través de la participación en actividades extracurriculares, interviene en el desarrollo de competencia y otros correlatos de resiliencia tales como el optimismo y el compromiso escolar. Consecuentemente con los resultados de la revisión bibliográfica, el optimismo será una de las variables objeto de estudio en la presente investigación.

3.3.1.3. Relación entre victimización por *bullying*, autoestima y resiliencia.

Cabe conceptualizar la autoestima como la dimensión evaluativa del autoconcepto, en la que la persona se autoevalúa en una escala que varía de la autoafirmación a la autodenigración (Hewit, 2002).

Según prestigiosos autores en el campo de la resiliencia como Rutter (1985) y Werner (1993), la autoestima constituye un elemento clave de la misma y junto con la autoeficacia contribuye a un afrontamiento exitoso. Los niños/as resilientes mantienen un alto nivel de autoestima, un sentido realista de control personal y un sentimiento de esperanza (Brooks, 1994). Cedeno et al. (2010) también han encontrado un vínculo entre el autoconcepto, la esperanza y la resiliencia ante la victimización por iguales: la esperanza es un potencial factor de resiliencia ante la violencia escolar, está relacionada inversamente con las conductas externalizantes y positivamente con el autoconcepto, a la vez que modera los efectos que tienen sobre este tanto la victimización personal como el ser testigo de violencia.

Experimentar *bullying* en la primera adolescencia tiene un profundo efecto a largo plazo sobre la salud mental y conduce a una serie de dificultades de ajuste psicológico y de problemas conductuales y emocionales, entre los que se encuentran ansiedad, depresión y baja autoestima (Baldry, 2004; Hemphill et al., 2014; McElearn et al., 2008; McVie, 2014; Menard y Grotper, 2014; Mora-Merchán, 2006; Van der Wal et al., 2003; Vasallo et al., 2014; Velderman et al., 2008). Por el contrario, alta autoestima y alto estado de ánimo se revelan como predictores de baja depresión, según los resultados de investigaciones como las de Góngora y Casullo (2009), quienes, en su estudio sobre factores protectores de la salud mental, la autoestima -y un aspecto de la inteligencia emocional, la felicidad- distinguen al grupo clínico (ansiedad y depresión) de la población general.

Lo cierto es que si las relaciones entre iguales se consideran el contexto primario para un desarrollo socio-emocional saludable, la victimización entre iguales, por el contrario, se asocia negativamente a la autoestima en los adolescentes, ya que la victimización puede conducir a sentimientos de poca valía personal como consecuencia de las valoraciones negativas recibidas, que son incorporadas al autoconcepto, derivando en

una devaluación de la autoestima y una progresiva retirada social (Overbeek et al., 2010; Salmivalli et al., 1999). A ello se añade, sobre todo en la pubertad y en la adolescencia, que la autopercepción de la apariencia física es un factor predictor fundamental de la autoestima (Harter, 2000) y que precisamente la imagen corporal de las adolescentes está a menudo distorsionada por la influencia de los iguales (Steese et al., 2006). Una imagen corporal negativa puede conducir a desórdenes de la alimentación, depresión, ansiedad social y pobre autoestima (Steese et al., 2006).

Estudios longitudinales indican que la victimización por *bullying* y la baja autoestima operarían mutuamente como sistemas reforzantes: la victimización entre iguales puede estar influenciada por la baja autoestima de los adolescentes y contribuir también a ella (Overbeek et al., 2010). Overbeek et al. examinaron las asociaciones bidireccionales y longitudinales entre victimización entre iguales y autoestima en adolescentes de 11 a 16 años. Los resultados del estudio aportan evidencia empírica de que la victimización por *bullying* está asociada con bajo nivel de autoestima, incluso a lo largo de un año -si bien con menor intensidad de la esperada en dicha asociación-. Por otra parte, una baja autoestima es antecedente de conductas de riesgo, entre ellas el *bullying* (Wild, Flisher, Bhana y Lombard, 2004).

En resumen, la revisión bibliográfica demuestra consistentemente la asociación negativa entre victimización por *bullying* y autoestima. Pero veamos qué ocurre si se estudia esta relación introduciendo la perspectiva de la resiliencia.

Una alta autoestima aparece como un factor protector contra el riesgo de victimización (Fox y Boulton, 2003). Ocurre igualmente en el caso particular del *bullying* homofóbico (Rivers y Cowie, 2006) y también en las víctimas de discriminación racial online: Tynes, Umaña-Taylor, Rose, Lin y Anderson (2012) encontraron que la autoestima, junto con la identidad étnica, modera significativamente el impacto negativo de la victimización sobre los niveles de ansiedad.

Sapouna y Wolke (2013) encontraron evidencia de que recursos internos como la autoestima influyen en la superación exitosa de experiencias de *bullying*: el perfil de resiliencia tanto emocional como conductual ante el *bullying*, se caracteriza, entre otros

factores, por una alta autoestima. Sapouna y Wolke (2013) examinaron en adolescentes escoceses de entre 13 y 14 años qué factores individuales, familiares y de los iguales tienen un potencial papel predictor de resiliencia ante el *bullying*. En el nivel individual examinaron los efectos de la autoestima y el género sobre los niveles de resiliencia emocional y conductual tras la victimización -dos dominios de ajuste positivo tras experiencias de *bullying* adoptados en diversos estudios, tales como el de Bowes et al. (2010)-.

La medida de resiliencia emocional viene dada por aquellas víctimas con menor nivel de depresión que lo esperado, dada la frecuencia del *bullying* sufrido, y la resiliencia conductual por aquellos/as con menor nivel de delincuencia de lo esperado. Sapouna y Wolke (2013) encontraron que los adolescentes resilientes emocionalmente -con bajo nivel de depresión, pese a sufrir *bullying*- son normalmente varones, con alta autoestima, se sienten menos alienados socialmente, experimentan bajo nivel de conflicto con los padres y no están victimizados por los hermanos. Los adolescentes con bajo nivel de delincuencia, pese a experimentar *bullying*, suelen ser chicas (resiliencia conductual), con alta autoestima, bajo nivel de conflicto con los padres, no victimizadas por hermanos y tienen menos amistades íntimas.

McVie (2014), en un estudio sistémico posterior similar al de Sapouna y Wolke (2013), con una muestra de chicos/as entre 13 y 17 años, investiga el impacto del *bullying* durante la adolescencia temprana sobre los resultados a largo plazo, teniendo en cuenta varios factores protectores y de resiliencia potencial, a nivel individual, familiar y comunitario. En el nivel individual considera, como atributos con potencial efecto de resiliencia, el género, el éxito escolar, características positivas y conducta prosocial, baja impulsividad, baja alienación social y alta autoestima. Los resultados de su investigación, coherentemente con los resultados hallados por Sapouna y Wolke (2013), demuestran que tres de las variables individuales hipotetizadas probaron ser significativas para experimentar menos ansiedad y depresión y ser más resilientes a problemas psicológicos posteriores: (1) ser hombre, (2) tener alta autoestima y (3) baja alienación social protegen contra problemas psicológicos posteriores a la victimización.

Los/-as más resilientes a la violencia resultaron ser menos impulsivos y más prosociales. Los/as más resilientes a síntomas de ansiedad y depresión tenían alta autoestima. Además, los/as jóvenes con bajos niveles de alienación social, emocionalidad negativa y sentido de aislamiento o marginalización presentaban un riesgo reducido tanto de violencia como de malestar psicológico con 13 años. El efecto de la baja alienación social se demostró particularmente importante para la prevención de participación en conductas violentas.

Hay que señalar que estas medidas de resiliencia fueron más eficaces en predecir reducción de niveles de implicación en violencia posterior que en reducción de consecuencias psicológicas. Por otra parte, en ambos modelos los factores de resiliencia más fuertes fueron los de nivel individual frente a los de nivel familiar (el interés e implicación parental en la educación) y de nivel comunitario (bajo nivel de deprivación económica).

El estudio de McVie (2014) demuestra que experimentar *bullying* como víctima en la primera adolescencia tiene un profundo efecto a largo plazo sobre la salud mental y que este impacto del *bullying* temprano en consecuencias psicológicas posteriores está moderado por la alta autoestima. Por ello, subraya la necesidad preventiva de implementar iniciativas en las escuelas para trabajar con los jóvenes, especialmente con las chicas, para mejorar su sentido de valía personal, confianza y autoestima: a pesar de controlar los factores de resiliencia, experimentar *bullying* en edad temprana sigue teniendo un efecto significativo sobre la probabilidad de problemas psicológicos en la adolescencia posterior.

Dado el papel moderador que puede desempeñar la autoestima sobre el impacto del *bullying* en las víctimas, muchos programas anti-*bullying* y de desarrollo de resiliencia se dirigen a promover, entre otros factores, la autoestima (Greeff y Van der Berg, 2013; Johnson y Lazarus, 2008; Paphazy, 2005) –véase el apartado 3.3.3.2.2- .

3.3.1.4. El papel de la autoeficacia en la resiliencia ante el *bullying*: autoeficacia percibida y rendimiento.

Autoestima y autoconcepto se hallan relacionadas con el nivel de autoeficacia percibida y esta, a su vez, contribuye en parte al nivel de satisfacción general –véase el apartado 3.3.1.5-. La autoeficacia percibida puede definirse como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para el manejo de las distintas situaciones (Bandura, 1995). La autoeficacia percibida influye en la habilidad de los individuos para adaptarse y ocuparse de las situaciones difíciles, en sus aspiraciones, en el pensamiento analítico y en la perseverancia ante el fracaso (Bandura, 2001).

Pastorelli et al. (2001) distinguen tres dimensiones de la autoeficacia: (1) autoeficacia académica (la capacidad percibida para manejar el propio aprendizaje, dominar los temas académicos y satisfacer las expectativas académicas de padres y profesores); (2) autoeficacia social (relativa a la capacidad percibida para las relaciones con iguales, para la autoasertividad y para actividades grupales en tiempo libre), y (3) autoeficacia autorregulatoria (la capacidad percibida de resistencia a la presión de grupo para implicarse en conductas de riesgo). Muris (2001) añade la autoeficacia emocional (capacidad percibida de afrontamiento de emociones negativas) como la cuarta dimensión de la autoeficacia.

La revisión de la literatura sobre resiliencia apunta consistentemente hacia un alto nivel de autoeficacia y competencia a pesar de la adversidad como uno de sus componentes: *autoeficacia percibida* (Camodeca y Goossens, 2005; González Arratia et al., 2009; Grotberg, 2006; Major et al., 1998; Vinaccia et al., 2005; Waaktaar et al., 2004); *competencia percibida* (D'Imperio et al., 2000; Prelow et al., 2006); *alto nivel de auto-competencia* (Shumow et al., 1999).

Conceptualmente, la resiliencia se distingue de la autoeficacia percibida en que la autoeficacia puede estar presente incluso en ausencia de estresores; es un componente de la resiliencia y del crecimiento postraumático (Narayanan y Betts, 2014). A su vez, la resiliencia está significativa y positivamente correlacionada con la autoeficacia: altos niveles de resiliencia predicen alta autoeficacia (Beightol et al., 2009) y altos niveles de

autoeficacia académica se relacionan con alto valor dado a la educación y bajos niveles de estrés entre los adolescentes (Narayanan y Betts, 2014).

Sin embargo, el estudio de la autoeficacia en víctimas de acoso escolar resulta complicado pues se observa muchas veces un deterioro escolar debido al impacto del *bullying* (Andreou, 2004; Beightol et al., 2009; Narayanan y Betts, 2014; Olafsson y Johannsdottir, 2004; Ozer, Totan, y Atik, 2011; Rothon et al., 2011; Sapouna y Wolke, 2013; Stavrínides et al., 2011). Los niños/as que sufren acoso entre iguales tienen un nivel de autoeficacia más bajo y peor rendimiento académico como consecuencia de sus experiencias de victimización que el de los niños/as que no sufren *bullying* (Narayanan y Betts, 2014). Diversos estudios con distintas edades y culturas han hallado esta relación entre victimización, *bullying* y autoeficacia: ser víctima de *bullying* (o acosador) está asociado con bajos niveles de autoeficacia (Andreou, 2004; Bowes et al., 2010; Ozer et al., 2011) y de autoconcepto y competencia académica (Cedeno et al., 2010).

Inversamente, el mantenimiento de la eficacia en el desempeño académico constituye un indicador de resiliencia ante el *bullying* (Bowes et al., 2010; Donnon y Hammond, 2007b; Jafee et al., 2007; Sapouna y Wolke, 2013; Vasallo et al., 2014). Investigaciones como las de Martin y Marsh (2009) o Sosa (2012) han estudiado la resiliencia académica de estudiantes de distintos contextos culturales ante la adversidad. Sosa (2012) encuentra que la habilidad de los estudiantes para implicarse en la escuela y participar como estudiantes son signos de resiliencia. Martin y Marsh (2009) conceptualizan la resiliencia en el contexto académico como la alta probabilidad de éxito en la escuela a pesar de las adversidades: los estudiantes resilientes académicamente serían aquellos/-as con altos niveles de motivación para el éxito y de desempeño, a pesar de la presencia de eventos estresantes y condiciones que podrían situarles en riesgo de un pobre desempeño en la escuela y, finalmente, abandono.

Estudios retrospectivos como los dirigidos por Samuels (2002) y Vigil (2005), ponen también de manifiesto el papel desempeñado por la autoeficacia en las víctimas resilientes. Samuels (2002) investigó la resiliencia mediante el estudio de casos de adultos que experimentaron *bullying*; una variable recurrente resultó ser llegar a sentirse

competentes. Vigil (2005), en un estudio cualitativo retrospectivo con hombres adultos identificados como resilientes y que de adolescentes sufrieron *bullying*, identifica los atributos personales que les ayudaron a desarrollar la resiliencia, entre ellos el plantearse metas, tener aptitudes y talentos y el éxito académico.

Una segunda línea de investigación recoge una serie de estudios sobre cómo la percepción de control influye en el afrontamiento resiliente y la autoeficacia. La atribución en la que se tiene percepción de control o se percibe la situación como modificable se asocia a estrategias de afrontamiento más adecuadas, más *resilientes*, un afrontamiento centrado en el problema (por ejemplo, la resolución activa de problemas), que se considera un afrontamiento más efectivo y adaptativo –mejor ajuste psicosocial: mayor competencia social y menor aislamiento- (Hunter y Boyle, 2002; Mora-Merchán, 2006). En adultos que fueron víctimas de bullying se ha encontrado que los que percibieron mayor control sobre la situación experimentaron menos niveles de estrés en su vida posterior; lo mismo ocurrió con los que percibieron el conflicto como un reto y no como una amenaza (Mora-Merchán, 2006). Por el contrario, enfrentarse ante una situación valorada como inmodificable o la percepción de no control conduciría a estrategias de afrontamiento no adaptativas y menos adecuadas (Hunter y Boyle, 2002; Mora-Merchán, 2006).

En esta línea de investigación, una serie de estudios coinciden en identificar el estilo atribucional y la autoeficacia percibida como mediadores en la relación entre estrés y resiliencia ante sintomatología depresiva en los niños (Joseph, 1994; Kokkinos et al., 2014; Fresco, Alloy y Reilly-Harrington, 2006).

Kokkinos et al. (2014) han estudiado en el contexto griego la relación entre afrontamiento en adolescentes víctimas de *bullying* y la autoeficacia. Partiendo de que la victimización -y el *bullying*- pueden ser resultado de un afrontamiento inefectivo de estresores interpersonales y de que las creencias de autoeficacia pueden ser una fuente de diferencias individuales en el afrontamiento de las víctimas, encontraron que la autoeficacia percibida modera la asociación entre victimización y afrontamiento, es decir, la habilidad individual para manejar y tratar eficazmente con estresores individuales y elegir estrategias de afrontamiento más efectivo y saludable. Así, un mayor uso de afrontamiento inefectivo

(resignación o evitación pasiva, por ejemplo) predice victimización entre los/as adolescentes con moderados y bajos niveles de autoeficacia emocional y social, mientras que aquellos/as que tienen creencias de alta autoeficacia adoptan un mayor uso de estrategias de afrontamiento adaptativo (como autoinstrucciones positivas –especialmente en el caso de estudiantes con altos niveles de autoeficacia académica- y apoyo social) y poco uso de evitación pasiva para hacer frente a la victimización, excepto para la física, relacionada con un gran uso de evitación pasiva entre los estudiantes con niveles moderados de autoeficacia emocional.

Kokkinos et al. (2014) hallaron los siguientes resultados: (1) una asociación negativa entre la victimización indirecta y la autoeficacia emocional, sugiriendo la incapacidad de estos niños/as para manejar emociones negativas como ansiedad, miedo e ira; y (2) una correlación negativa de la victimización conductual, verbal e indirecta con la autoeficacia social, reflejo de la percepción de incapacidad para iniciar y mantener relaciones sociales.

Por último, un tercer grupo de estudios arroja, sin embargo, resultados algo confusos y contrarios a lo esperado. Es el caso del estudio llevado a cabo recientemente en el contexto indio por Narayanan y Betts (2014), quienes han encontrado resultados contradictorios -en parte, posiblemente, por diferencias en la conceptualización de la autoeficacia- con el estudio de Bowes et al. (2010) y con el de Ozer et al. (2011). Narayanan y Betts (2014) solo han hallado evidencia estadísticamente significativa de que la resiliencia media la relación entre autoeficacia y conductas de *bullying* entre los adolescentes y jóvenes varones, no así en las chicas; tampoco encuentran relación estadísticamente significativa entre experiencias de victimización, resiliencia y autoeficacia, a pesar de contemplar más rango de edades en estudio que la investigación de Overbeek et al. (2010) –véase el apartado 3.3.1.3, p. 15- y una conceptualización de la victimización más amplia así como su duración.

A falta de más investigación al respecto, conviene resaltar, para finalizar, que la resiliencia tiene una naturaleza dinámica, evolutiva y contextual (Manciaux et al., 2003; Masten, 1999, 2001; Sosa, 2012). Es un proceso modificable –no una cualidad fija ni una

competencia absoluta, lograda para siempre-, que puede operar bajo ciertas condiciones, por ciertos períodos y de diferentes maneras (Gilligan, 2008), lo que explica que la habilidad de los estudiantes para utilizar mecanismos protectores y rasgos resilientes cuando se enfrentan con problemas u obstáculos sea cambiante a lo largo del tiempo, la etapa de la vida, las situaciones y circunstancias, incluso según la cultura; la resiliencia es dependiente y específica de los contextos en los que se desarrolla la vida de los niños/as (Cefai, 2004; Munist et al., 1998). Según Sosa (2012), este hecho también sugiere que las estrategias de afrontamiento de niños y adolescentes cambian en función de los entornos cambiantes o sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1989).

Asimismo, la competencia y autoeficacia de los niños/as víctimas de *bullying* no se reduce al desempeño académico. La multidimensionalidad de la resiliencia podría explicar el funcionamiento positivo en varias áreas o dominios, en una o más facetas de su vida y circunstancias (Carbonell et al., 1998; Gilligan, 2008; Masten y Reed, 2002), por ejemplo en lo deportivo y otras actividades extraescolares (Nettles et al., 2000), incluso a pesar de un peor desempeño académico. La autoeficacia percibida como resultante de distintas áreas de desempeño (iguales, escuela, familia, deporte e imagen corporal) supone un aporte muy positivo para el mantenimiento de la autoestima, entendida en términos de autovalía global (Wild et al., 2004), y para la satisfacción general. A la luz de los resultados de la revisión bibliográfica, la autoeficacia percibida será una de las variables en estudio en la presente investigación.

3.3.1.5. La satisfacción vital como variable de resiliencia y su relación con la calidad de vida en las víctimas de *bullying*.

La Psicología Positiva tiene por objeto *comprender a través de la investigación científica los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano* (Cross, 2007, p. 5) y *alcanzar mejor calidad de vida y bienestar* (Vera, 2006, p. 5).

La calidad de vida ha sido conceptualizada desde perspectivas objetivas (condiciones externas que contribuyen a la misma, como calidad de la vivienda o redes de amistad) y subjetivas (la propia percepción del individuo sobre la calidad de su vida).

Aunque existe un debate sobre los componentes subjetivos de la calidad de vida, la mayoría de las investigaciones incluyen en sus definiciones la *satisfacción vital* (Zullig, Valois, Huebner y Drane, 2005a). La satisfacción vital se trata de un constructo multidimensional con componentes físicos, psicológicos y sociales del bienestar y funcionamiento tal y como los percibe el sujeto (Velderman et al., 2008). Se ha definido como la calidad de vida percibida, la valoración o juicio cognitivo del grado de positividad de la globalidad de la vida de una persona o respecto a áreas específicas, como la familia o la experiencia escolar (Zullig et al., 2005a, 2005b). A nivel cotidiano nos referimos a ella como “felicidad”.

La satisfacción con la vida es una característica de las personas resilientes (Fredrickson et al., 2003). Además, la satisfacción vital es un importante indicador de salud mental, asociado negativamente a actitudes suicidas y a depresión, según señalan Kotsou, Nelis, Grégoire y Mikolajczak (2011).

Tradicionalmente, la satisfacción vital se ha estudiado sobre todo en población adulta, si bien recientemente han comenzado a desarrollarse también investigaciones con niños y adolescentes. Los estudios acerca de la satisfacción vital de los adolescentes reflejan un amplio rango de esferas de bienestar atendiendo a la globalidad de la vida y a contextos específicos como la escuela, la familia, los amigos y la comunidad, como en el caso de la escala BMSLSS (*Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*) de Seligson, Huebner y Valois (2003). También contempla la satisfacción con uno mismo, que comprende, entre otros aspectos, la imagen corporal: hay que tener presente que en la pubertad y la adolescencia la autopercepción de la apariencia física es un factor predictor fundamental de la autoestima (Harter, 2000); una imagen corporal negativa puede conducir a desórdenes de la alimentación, depresión, ansiedad social y pobre autoestima (Steese et al., 2006).

La estructura familiar también desempeña un importante papel con respecto a la satisfacción vital percibida de los adolescentes. Zullig et al. (2005b) han encontrado que diferentes estructuras familiares parecen ejercer distintos efectos sobre la satisfacción vital de los adolescentes. Además, una baja satisfacción vital parece tener consecuencias negativas para la salud y es mediadora de la relación entre los estilos parentales y los

problemas de internalización y externalización de los adolescentes (Suldo y Huebner, 2004). A la inversa, un alto nivel de satisfacción vital actúa como amortiguador o moderador contra el desarrollo de problemas de conducta agresiva adolescente ante las situaciones vitales adversas (Suldo y Huebner, 2004).

Trasladando la investigación de la satisfacción vital adolescente al contexto concreto de la victimización por *bullying*, hay que remarcar que la satisfacción global con la vida se ve claramente afectada, al igual que otros indicadores de ajuste. Velderman et al. (2008) realizaron dos estudios para evaluar el impacto negativo del *bullying* en la calidad de vida de las víctimas en el contexto holandés, partiendo de una conceptualización de la misma como el conjunto de las percepciones subjetivas de un individuo sobre la satisfacción global con la vida y con el bienestar general. Velderman et al. (2008) evaluaron las siguientes dimensiones de la calidad de vida: bienestar físico, bienestar psicológico, ánimo y emociones, autopercepción, autonomía, relación con padres y vida en casa, apoyo social y de iguales, entorno escolar y recursos económicos. De los resultados de su investigación se sigue que la victimización aparece consistentemente asociada con peor calidad de vida en niños y adolescentes, de manera estadísticamente significativa: las víctimas de *bullying* son generalmente menos felices y alegres.

La satisfacción general será una de las variables de resiliencia a estudiar en la presente investigación por ser un importante indicador de ajuste y salud mental y por la confluencia en ella de autoestima, autoconcepto y autoeficacia (autoestima y autoconcepto se hallan relacionados con el nivel de autoeficacia percibida y esta, a su vez, contribuye en parte al nivel de satisfacción general).

3.3.1.6. La Inteligencia Emocional como factor protector en los procesos de resiliencia y adaptación de niños y adolescentes: definición y relación con el afrontamiento resiliente y el ajuste psicológico.

El constructo de la *inteligencia emocional*, integrada dentro del marco más amplio de la teoría de las *inteligencias múltiples* (Bisquerra, 2000; Gardner, 2011; Prieto y

Ballester, 2010), implica un amplio rango de habilidades (Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Salovey y Mayer, 1990) y percepciones subjetivas como rasgo (Bar-On y Parker, 2000; Petrides, 2010), relativas a la expresión, comprensión, utilización y gestión de las emociones.

Goleman define la inteligencia emocional como “*ser capaz de motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y retrasar gratificaciones, y eliminar estrés mediante la habilidad de pensar, empatizar y tener esperanza*” (Goleman, 1995, p. 61).

Pese a cierto debate y discusión sobre la definición del constructo, hay cierto consenso en conceptualizarla como el conjunto de mecanismos cognitivos y emocionales para procesar la información emocional (Salovey y Mayer, 1990) o, en otros términos, como las habilidades para percibir, usar, entender y manejar emociones (Brackett, Rivers, Lerner, Nicole, Salovey y Shiffman (2006). Bar-On (1997) la considerada conformada por las habilidades personales, emocionales y sociales, que influyen en la capacidad para adaptarse y enfrentar las demandas del medio, y la operativiza en cinco dimensiones: 1) intrapersonal (comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia), 2) interpersonal (empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales), 3) manejo del estrés (tolerancia la estrés, control de impulsos), 4) adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad y solución de problemas) y 5) estado de ánimo en general (optimismo y felicidad).

Dentro de este relativo consenso, Petrides y Furnham (2006) establecen una distinción en el abordaje metodológico –y no tanto teórico- entre las investigaciones sobre inteligencia emocional: las que se centran en el *rasgo* de inteligencia emocional (entendido como autoeficacia emocional percibida) y aquellas que abordan la *habilidad* de inteligencia emocional (habilidad cognitivo-emocional real).

La teoría de la Inteligencia Emocional sostiene que tener alta habilidad en inteligencia emocional y sentirse autoeficaz (o alto rasgo de IE) en el manejo de las emociones propias y las de otros facilita en gran medida la resolución de problemas, la consecución de las metas y la adaptación psicosocial (Bar-On y Parker, 2000). En efecto, la inteligencia emocional, que es modificable a través de la vida, influye en la selección y el

control de las estrategias de afrontamiento para hacer frente a determinadas situaciones vitales y se relaciona asimismo con la evaluación primaria de la significación personal de los eventos (Góngora y Casullo, 2009). De la integración de estas competencias emocionales depende, por tanto, un afrontamiento exitoso (Salovey y Mayer, 1990; Chan, 2005). Nolen-Hoeksema, McBride y Larson (1997) señalan que la inteligencia emocional fomenta el afrontamiento efectivo con sucesos pasados y experiencias traumáticas, el afrontamiento resiliente.

En este sentido, Keefer, Holden y Parker (2013) recogen que el rasgo de inteligencia emocional es de hecho un potente moderador de la relación estrés-vulnerabilidad-resiliencia: las personas con más habilidad en comprender y regular sus emociones tienden a respuestas más saludables ante el estrés, a utilizar estrategias de afrontamiento más proactivas y a percibir y valorar las situaciones estresantes como menos amenazantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). En esta línea, Lyusin (2006) aporta que ciertos componentes de la inteligencia emocional están asociados a determinados estilos cognitivos: a mayor inteligencia emocional, más percepción de desafío (versus amenaza) y mejores desempeños. La inteligencia emocional incluye el uso del humor y optimismo como estrategia de regulación emocional (y la regulación de emociones conduce al ajuste) (Góngora y Casullo, 2009).

En síntesis, a tenor de lo anteriormente expuesto, todas las características recogidas bajo el “paraguas” de la inteligencia emocional parecerían indicar, por tanto, una evidente conexión entre esta y la resiliencia: o bien la inteligencia emocional es una característica o componente de la resiliencia o, al menos, comparten muchos elementos que deberían determinar una fuerte correlación positiva entre ambas. De hecho, la inteligencia emocional correlaciona con la satisfacción en la vida y predice, como se ha señalado anteriormente, la resolución eficaz de problemas, las habilidades de afrontamiento exitoso, baja ansiedad, bajo nivel de estrés y la percepción de desafío (Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005; Góngora y Casullo, 2009).

Por otra parte, la resiliencia se asocia a la capacidad adaptativa y a un buen ajuste emocional, dependiente en parte de la interpretación de la situación estresante y de la

estrategia de afrontamiento elegida; ambos elementos forman parte de los mecanismos cognitivos y emocionales que constituyen la inteligencia emocional, junto con las habilidades sociales y la empatía, entre otros elementos. Con relación al ajuste emocional, Bastian et al. (2005) y Góngora y Casullo (2009) encontraron que la inteligencia emocional correlaciona con bajos niveles de ansiedad y depresión, y Góngora y Casullo (2009) identificaron la inteligencia emocional – junto con los valores y la autoestima- como un factor protector de salud mental: en su estudio un aspecto de la inteligencia emocional, la felicidad, distingue al grupo clínico (ansiedad y depresión) de la población general y otros dos componentes, el manejo de estrés y el estado de ánimo, distinguen entre alta y baja ansiedad.

El rasgo de inteligencia emocional es además un importante factor protector en los procesos de resiliencia y adaptación en los niños y adolescentes (Keefer et al., 2013). En edad escolar, tener autopercepciones positivas sobre la inteligencia emocional se ha asociado con bajos niveles de sintomatología internalizante y externalizante (Extremera, Durán y Rey, 2007), con alto nivel de habilidad para relacionarse con compañeros e iguales (Frederickson, Petrides y Simmonds, 2012), con una mejor asistencia escolar y desempeño académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) y con menos *bullying*, adicciones y otros problemas conductuales (Kokkinos y Kipritsi, 2012).

3.3.1.6.1. La inteligencia interpersonal y las habilidades prosociales como factores de resiliencia conductual y emocional ante la victimización por bullying.

Las habilidades sociales así como las cogniciones prosociales, -las cuales forman parte de la inteligencia emocional en su dimensión interpersonal (Vaillant y Davis, 2000)-, aparecen asociadas a la resiliencia o como un componente de la misma en múltiples investigaciones sobre este constructo (Brookmeyer, Henrich y Schwab-Stone, 2005; Greeff, 2005; Reifstek, 2001).

Así, diversos estudios reflejan como componentes de la resiliencia: la empatía y la responsabilidad del cuidar y preocuparse de otros (Izenberg, 2007; Paphazy, 2005), el

manejo adecuado de las relaciones interpersonales (Greeff, 2005; Grotberg, 2006; Munist et al., 1998), la competencia social y la conducta prosocial (Munist et al. 1998; Waaktaar et al., 2004) y el altruismo (Connor y Zhang, 2006; Southwick et al., 2005). La resiliencia podría estar explicada, entre otros factores, por las habilidades sociales (Vigil, 2005; Wild et al., 2004).

Trasladando el estudio de las habilidades sociales como factor de resiliencia al contexto concreto de la victimización, hay que señalar que la exposición a violencia escolar se asocia negativamente a las habilidades sociales (Cedeno et al., 2010). Y a la inversa: Vasallo et al. (2014), en su estudio acerca de los factores protectores del *bullying* en la adolescencia temprana y de la depresión y conducta antisocial en la juventud, sugieren que la habilidad para interactuar eficazmente con otros (aunque las víctimas suelen tener menos habilidades sociales que sus iguales) puede mejorar los efectos adversos de la victimización por *bullying* sobre la salud mental. De hecho, encontraron que, entre los factores que protegen a las víctimas de acoso entre iguales de sufrir una depresión posterior, se hallan las altas habilidades sociales -si bien un nivel alto de apego a los iguales puede intensificar la relación de riesgo entre victimización y posterior depresión-.

Los resultados de la investigación previa de Schwartz, Dodge, Pettit y Bates (2000) eran congruentes con los hallazgos actuales de Vasallo et al. (2014) y apuntaban a una triple asociación entre victimización, amistad y variables sociales: la influencia de la amistad como predictor de victimización puede ser indirecta, resultado de una tercera variable asociada, las habilidades sociales, requeridas para establecer y mantener las amistades, y que pueden estar asociadas a la resiliencia en múltiples ámbitos del funcionamiento social. Un niño/a que desarrolla estas competencias, a pesar de la exposición a un entorno de hogar difícil, tiene menos probabilidad de convertirse en una víctima de acoso entre iguales.

Ttofi et al. (2014), a partir de su revisión sistemática de estudios longitudinales sobre factores protectores ante el *bullying*, coinciden también en señalar, entre otros factores, que el hecho de tener buenas habilidades sociales confiere resiliencia conductual y emocional ante la victimización entre iguales.

Consecuentemente con esta línea de resultados, la mayoría de los programas de prevención y/o intervención en el plano específico del *bullying* insisten en el entrenamiento en habilidades sociales para las víctimas – así como en el incremento de la autoestima y el sentimiento de valía personal a través de la resolución de problemas-. En este sentido, Vasallo et al. (2014) postulan que las intervenciones preventivas dirigidas a trabajar las habilidades interpersonales y las relaciones con padres y con iguales pueden ser efectivas para reducir los efectos adversos del acoso entre iguales. Reifsteck (2001) plantea programas de entrenamiento en habilidades para la vida y de inteligencia emocional para intervenir ante los riesgos presentes en el entorno escolar (entre los que incluye el *bullying*) y enseñar resiliencia en las escuelas, subrayando la importancia de ser emocionalmente inteligente para hacer frente a las conductas de acoso. Besag (2006) e Izenberg (2007), en el contexto de programas escolares de promoción de la resiliencia como prevención o reducción de impacto y afrontamiento de problemas como el acoso escolar, coinciden en señalar la necesidad de incluir, entre otros factores, el entrenamiento en habilidades de resolución de problemas. Estos programas arrojan, sin embargo, desiguales resultados (Fox y Boulton, 2003). La limitación de su eficacia en algunos casos podría explicarse en opinión de autores como Whitted y Dupper (2005) por la necesidad de una estrategia multinivel (*bullies*, víctimas, observadores, familia y comunidad) o programas universales.

A la luz de los resultados de la revisión empírica, la inteligencia emocional será una de las variables en estudio en la presente investigación.

3.3.1.7. Estilo atribucional y habilidades de afrontamiento.

3.3.1.7.1. El estilo atribucional resiliente: optimismo, locus de control interno y valoración de la situación como reto.

En términos generales, desde las teorías transaccionales del afrontamiento, que siguen el modelo de afrontamiento del estrés de Lazarus y Folkman (1984), las estrategias utilizadas para afrontar la situación estresante dependen de: 1) la evaluación que el sujeto hace de la misma, 2) del significado que le asigna (evaluación primaria: daño o pérdida,

amenaza y desafío) y 3) de la valoración de las opciones de afrontamiento disponibles, la evaluación de sus probabilidades de éxito y la evaluación de la propia habilidad para implementar estrategias (evaluación secundaria). En síntesis, las teorías del afrontamiento explican la selección de la estrategia de afrontamiento en función de la interpretación que se hace del estresor y del grado de control sobre la situación estresante (Kokkinos et al., 2014).

Frente a las atribuciones internas, estables y globales para sucesos negativos que se realizan desde una situación de vulnerabilidad cognitiva y depresión (Abramson et al., 1989; Beck, 1983), la resiliencia implica un estilo atribucional diferente, optimista (Hawkins y Miller, 2003). Tal y como se ha expuesto en el apartado 3.3.1.2, las personas resilientes explican los sucesos positivos como debidos a sus cualidades o conductas, creen que las causas de lo ocurrido benefician varias áreas de sus vidas y se centran en los elementos positivos cuando se enfrentan con la adversidad. El optimismo produce emociones positivas debido a que se esperan resultados positivos de la acción (control asertivo y cambio) y conduce a estrategias de afrontamiento más adecuadas, que permiten un mejor ajuste a las personas optimistas que a las depresivas. El optimismo media en las relaciones entre estilos atribucionales y depresión versus afecto positivo (Hawkins y Miller, 2003).

La resiliencia implica, por tanto, un estilo atribucional opuesto al depresivo, al que se añade un sentimiento de percepción de control que se corresponde con un *locus de control interno* (Greeff, 2005; Kobasa, 1979; Lucero, 2003; McCubbin et al., 1998; Van Haaften et al., 2004). A su vez, la percepción de control se asocia a estrategias de afrontamiento más adecuadas, más *resilientes*; por el contrario, enfrentarse ante una situación valorada como inmodificable o la percepción de no control conduce a estrategias de afrontamiento no adaptativas y menos adecuadas (Hunter y Boyle, 2002; Mora-Merchán, 2006).

Trasladando la investigación del estilo atribucional y el *locus* de control al contexto concreto de las víctimas de *bullying*, Hunter y Boyle (2002) han encontrado que la percepción de control en las víctimas depende del género, la severidad, la persistencia y

frecuencia y el tipo de *bullying* experimentado: las chicas sienten menos control que los chicos ante un acoso frecuente y las víctimas a corto plazo sienten más control que las víctimas a largo plazo. La diferencia entre las víctimas que hacen un afrontamiento adaptativo y las que no lo hacen viene marcada por la elección de la estrategia de afrontamiento, a su vez condicionada por la interpretación cognitiva realizada (Hunter y Boyle, 2002). Así, los/-as estudiantes que valoran la situación como reto, eligen más estrategias centradas en el problema o de búsqueda de apoyo social (las chicas, más estrategias de búsqueda de apoyo social y, chicos y chicas por igual, estrategias centradas en el problema, de evitación o de pensamiento ingenuo); cuando valoraban que la victimización podía ofrecer resultados positivos utilizaban en mayor grado las estrategias basadas en pensamientos ingenuos (Hunter y Boyle, 2004).

En lo que se refiere a la percepción de control respecto a las consecuencias a largo plazo de la victimización, Hunter et al. (2004) y Mora-Merchán (2006) concluyen de los resultados de sus investigaciones que no son tanto las estrategias de afrontamiento ni el control sobre ellas las variables que influyen sobre el estrés experimentado en la edad adulta, sino que son las valoraciones que se hacen de la situación (como reto controlable o como amenaza no controlable) las que condicionan los niveles de estrés en la vida adulta.

Por otra parte, si se estudia la relación entre estilo atribucional y autoeficacia percibida, investigaciones como la de Fresco et al. (2006) identifican ambos como mediadores en la relación entre estrés y resiliencia ante sintomatología depresiva en los niños.

3.3.1.7.2. Habilidades de afrontamiento ante la victimización por bullying: combinación de estrategias activas y centradas en la emoción para un afrontamiento efectivo y resiliente.

Folkman y Lazarus afirman que “*la esencia del estrés, el afrontamiento y la adaptación es el cambio*” (Folkman y Lazarus, 1985, p. 150). A partir de la conceptualización del complejo proceso del afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), entendido como constantes cambios cognitivos y esfuerzos conductuales para manejar demandas específicas externas y/o internas, se ha venido estudiando en gran número de

investigaciones en adultos y también en niños y adolescentes. En ocasiones se han trasladado directamente a los jóvenes los modelos de afrontamiento adulto, lo que no es compartido por Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding y Wadsworth (2001), pues ven necesaria una definición que refleje la naturaleza de los procesos de desarrollo y los cambios del afrontamiento eficiente en niños y en adolescentes.

Compas et al. (2001) definen el afrontamiento como *“los esfuerzos intencionales para regular la emoción, la cognición, la conducta, la fisiología y el ambiente en respuesta a sucesos o circunstancias estresantes”* (Compas et al., 2001, p. 89). Estos procesos regulatorios marcan y al mismo tiempo están constreñidos por el desarrollo biológico, cognitivo, social y emocional del individuo: el desarrollo contribuye a que los recursos estén disponibles para el afrontamiento y limita los tipos de respuesta que puede emitir. Dicha regulación comprende un amplio conjunto de respuestas que incluyen *“los esfuerzos para iniciar, terminar, retrasar, modificar la forma o el contenido, modular la cantidad o la intensidad del pensamiento, emoción, conducta o reacción fisiológica, o redirigir el pensamiento o la conducta hacia un nuevo objetivo”* (Compas et al., 2001, p. 89).

Compas et al. (2001) matizan además que competencia, resiliencia y afrontamiento son términos relacionados entre sí, pero reflejan aspectos distintos del desarrollo y la adaptación exitosos: *“el afrontamiento se refiere a los procesos de adaptación, la competencia a las características y los recursos necesarios para la adaptación exitosa, y la resiliencia se refleja en los resultados para los que la competencia y el afrontamiento han entrado en acción eficazmente en respuesta al estrés y a la adversidad”* (Compas et al., 2001, p. 89).

Investigaciones actuales con adolescentes, como la de Kokkinos et al. (2014), contemplan los procesos regulatorios a los que hacían mención Compas et al. (2001) y conceptualizan el afrontamiento como los esfuerzos intencionales de los individuos para regular aspectos propios (tales como emoción, cognición, conducta, o fisiología) o características del entorno o la situación, con objeto de reducir el estrés.

En lo que respecta a los tipos de afrontamiento, existen distintas taxonomías. Entre las clasificaciones más aceptadas hay que subrayar la de Lazarus y Folkman (1984):

estrategias de afrontamiento centradas en el problema (esfuerzos orientados a la fuente del estrés, intentando reducirla o modificarla; por ejemplo, afrontamiento activo y resolución del problema, búsqueda de apoyo social, afrontamiento de confrontación) versus estrategias centradas en la emoción (esfuerzos dirigidos a la emoción resultante de la situación en orden a regularla; por ejemplo, auto-control, aceptación de la responsabilidad, reinterpretación cognitiva, distanciamiento o evitación).

Compas et al. (2001) proponen una clasificación de las respuestas al estrés en función de dos amplias categorías: respuestas voluntarias frente a involuntarias y respuestas de implicación versus no implicación. Newman (2008, p. 2) recoge además otras tipologías: afrontamiento de control primario frente a control secundario, afrontamiento de aproximación versus evitación, afrontamiento activo frente a afrontamiento pasivo y afrontamiento cognitivo versus conductual.

Partiendo de estas consideraciones generales acerca del afrontamiento, en una primera aproximación a su relación con victimización y resiliencia, podemos alinearlos con la visión de Samuels (2002) sobre las estrategias de afrontamiento en calidad de habilidades para encontrar consuelo, seguridad, escape y conexión en medio del trauma, lo cual supone reunir los recursos disponibles y utilizarlos de un modo efectivo, aspecto especialmente difícil para las víctimas de *bullying*.

En este sentido, Hunter et al. (2004) señalan que las víctimas experimentan problemas de afrontamiento con el *bullying* y, cuando lo afrontan, lo hacen de manera desadaptativa. Abundando en la misma dirección, Kokkinos et al. (2014) afirman que la victimización -y el *bullying*- pueden ser resultado de un afrontamiento inefectivo con estresores interpersonales.

Sin embargo, el afrontamiento eficaz podría llegar a desempeñar un importante papel en las víctimas de *bullying* como factor protector y de resiliencia (Varjas et al., 2009; Vigil, 2005). D'Imperio et al. (2000) subrayan que son los recursos protectores como el afrontamiento, además de la competencia percibida y el apoyo familiar y extrafamiliar, los que diferencian significativamente a los niños resilientes de los menos competentes (y no tanto el nivel de síntomas internalizantes).

Tradicionalmente, las estrategias de afrontamiento centradas en el problema (por ejemplo, la resolución activa de problemas) se han considerado un afrontamiento más efectivo y adaptativo, con mejor ajuste psicosocial: mayor competencia social y menor aislamiento (Hunter y Boyle, 2002; Mora-Merchán, 2006). A la inversa, las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (por ejemplo, implicarse en sucesos agradables o distractores, pensamiento de deseo, supresión, negación o consumo de sustancias y alcohol) se asocian con respuestas no adaptativas (Mora-Merchán, 2006; Nolen-Hoeksema, 1991). Las estrategias de evitación correlacionan con mayor incidencia de problemas de ajuste psicosocial (Mora-Merchán, 2006).

En este sentido, autores como Callahan (2000), D'Imperio et al. (2000), Edgea y Rogers (2005), Jackson (2005), o Waaktaar et al. (2004), entre otros, identifican el afrontamiento activo con el afrontamiento resiliente. Así, relacionan el *afrontamiento de aproximación activa* con un ajuste positivo, con un afrontamiento adaptativo, que está orientado a la acción y centrado en la resolución del problema -por ejemplo, buscar ayuda y apoyo social (Grotberg, 2006; Jackson, 2005) o reestructuración cognitiva positiva (D'Imperio et al., 2000; Gillham et al., 2007; Vigil, 2005)-. Además, el afrontamiento activo fomenta la sensación de control y las oportunidades de relaciones de amistad y recursos de apoyo; en definitiva, promueve la resiliencia en condiciones de alto estrés. Hunter et al. (2004) señalan que las estrategias de aproximación al problema o afrontamiento activo están asociadas con más competencia (afrontamiento adaptativo) y que el afrontamiento centrado en el problema correlaciona negativamente con depresión en adultos. Las estrategias de aproximación -aquellas que buscan el afrontamiento del problema de forma activa- fueron percibidas en general por los estudiantes como más efectivas ante el *bullying*; las valoradas como menos eficaces, las agresivas y de evitación (Hunter et al., 2004; Mora-Merchán, 2006).

Baldry y Farrington (2005) y Kokkinos et al. (2014) convergen también en este sentido con los resultados anteriores: las habilidades de afrontamiento de resolución de problemas, en calidad de factores protectores, se asociaron negativamente al *bullying* y a la victimización en sus respectivas investigaciones. En sentido inverso, Baldry y Farrington

(2005) identificaron como factores de riesgo las habilidades de afrontamiento orientado a emociones y hallaron una asociación positiva de las mismas con la victimización.

Por su parte, Kokkinos et al. (2014) han encontrado que la autoeficacia percibida modera la asociación entre victimización y afrontamiento, entendido como la habilidad individual para manejar y tratar eficazmente con estresores individuales y elegir estrategias de afrontamiento más efectivo y saludable. Así, un mayor uso de afrontamiento inefectivo (por ejemplo, resignación o evitación pasiva) predice victimización entre los/as adolescentes con moderados y bajos niveles de autoeficacia emocional y social, mientras que aquellos/as que tienen creencias de alta autoeficacia adoptan un mayor uso de estrategias de afrontamiento adaptativo (como autoinstrucciones positivas –especialmente en el caso de estudiantes con altos niveles de autoeficacia académica- y apoyo social) y poco uso de evitación pasiva para hacer frente a la victimización, excepto para la física, relacionada con un gran uso de evitación pasiva entre los estudiantes con niveles moderados de autoeficacia emocional.

Si bien la revisión de la literatura científica evidencia con bastante consistencia de resultados que el afrontamiento centrado en el problema es considerado el más efectivo y adaptativo, es necesario señalar, sin embargo, que algunas estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, como la distracción y la negación, pueden ser en ocasiones una estrategia de afrontamiento adaptativo a corto plazo, porque permiten al individuo controlar el estrés y hacer la transición al afrontamiento centrado en el problema (Nolen-Hoeksema, 1991).

Así, aunque las personas resilientes presentan menor tendencia a la evitación de los problemas (Callahan, 2000; D'Imperio et al., 2000; González Arratia et al., 2009; Van Haaften et al., 2004), sí utilizan también las emociones, humor y relajación como afrontamiento resiliente (Fredrickson et al., 2003; Ong et al., 2006; Grotberg, 2006); humor, exploración creativa y pensamiento optimista (Fredrikson et al., 2003); juego y relax (Greeff, 2005); desarrollo de hobbies e intereses (Joseph, 1994), como fuentes consistentes de satisfacción y diversión, en calidad de moderadores de estrés y tiempo fuera de la situación estresante. El elemento común a tal diversidad de estrategias de

afrontamiento consiste en la habilidad de cultivar una o más emociones positivas (diversión, interés, esperanza) y de elicitar emociones positivas en otros, generando un contexto de apoyo social que facilita el afrontamiento (González Arratia et al., 2009).

Llegados a este punto, es preciso tomar en consideración que los factores protectores son dependientes del contexto de riesgo: factores protectores en entornos de bajo riesgo pueden no ser tan efectivos en contextos de alto riesgo y factores protectores, que pueden no ser importantes en entornos de bajo riesgo, devienen cruciales cuando aumenta el riesgo (Denny et al., 2004). De la misma manera, la justificación del papel adaptativo que pueden llegar a desempeñar ciertas estrategias emocionales la aportan las investigaciones que señalan el afrontamiento en niños/as como dependiente del contexto (Smith y Carlson, 1997; Sosa, 2012): las estrategias de afrontamiento de niños y adolescentes cambian en función de estar afectados por o ser reactivos a los entornos cambiantes o “sistemas ecológicos”, en términos de Bronfenbrenner (1989). En este sentido, Hunter et al. (2004) subrayan este carácter contextual así como la especificidad de la situación de la victimización por *bullying*: la valoración de los resultados de las estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas de acoso entre iguales debe hacerse con respecto al *bullying* en sí mismo, ya que estrategias que son efectivas para los jóvenes en otros contextos o situaciones pueden no serlo cuando se aplican al acoso entre iguales.

Además, en el contexto de la victimización entre iguales, la elección de las estrategias de afrontamiento ante un estresor extremo como el *bullying* podría reflejar también la severidad del mismo (Olafsson y Johannsdottir, 2004). Las chicas y las víctimas de acoso no persistente usan más la búsqueda de apoyo social; a mayor frecuencia del *bullying* se sirven más de la evitación y del pensamiento deseante (Hunter y Boyle, 2004).

En síntesis, y congruentemente con los primeros hallazgos de Folkman y Lazarus (1985), las evidencias empíricas de distintas investigaciones apuntan a que el afrontamiento efectivo resultaría de la combinación de estrategias centradas en el problema (activas, como buscar información o alterar la fuente de estrés), y centradas en la emoción o “pasivas” (adaptarse al estresor sin alterarlo). Estas últimas se usan cuando es percibido como no controlable, regulan las emociones y requieren mayor madurez, por lo que las utilizan más

los adolescentes que los más pequeños (Smith y Carlson, 1997). Inversamente, las estrategias de búsqueda de apoyo -afrontamiento centrado en el problema- disminuyen con la edad (Hunter y Boyle, 2004), son utilizadas especialmente para hacer frente al *bullying* físico y, según arrojan preocupantemente las estadísticas, es buscado más entre los amigos que entre los profesores/as (Kokkinos et al., 2014; Yablon, 2012).

Respecto a la estrategia de afrontamiento de búsqueda de ayuda, Newman (2008), en su estudio sobre las estrategias adaptativas y no adaptativas ante el acoso entre iguales, la conceptualiza como una estrategia adaptativa para hacer frente al *bullying*, pero para utilizarla es clave el reconocimiento por parte del niño o adolescente de la necesidad de pedir ayuda para mantener la seguridad. De la correcta valoración de esa necesidad dependerá que se utilice o no de manera adaptativa la búsqueda de apoyo; frente a ello, pueden darse dos respuestas no adaptativas: buscar ayuda cuando no es necesaria o no pedirla cuando sí lo es. En el primer caso, ciertos sentimientos de baja autoconfianza y autoeficacia, vulnerabilidad, ansiedad y miedo interfieren con su valoración; en el segundo caso, hace una interpretación errónea de que podrá manejar la situación por sí mismo/a e incluso, a pesar de que valorase que es necesaria la ayuda, puede que le faltasen las habilidades sociales y la autoconfianza necesarias para acercarse a alguien y pedirla.

Volviendo a la anteriormente mencionada combinación de estrategias para alcanzar un afrontamiento efectivo, entre dichas estrategias se encuentran, además del afrontamiento centrado en la resolución del problema: un pensamiento flexible sobre el problema al que se enfrenta (Gillham et al., 2007), búsqueda de apoyo social (Newman, 2008), afrontamiento de desintensificación (ignorar, evitar) (Hunter y Boyle, 2004), idealización o pensamiento de espejismo como alivio de la tensión, por ejemplo, embellecer los momentos fugaces de experiencias positivas y contacto humano (Samuels, 2002; Hunter y Boyle, 2004) y ausencia de contraagresión para hacer desaparecer o disminuir el *bullying* (es buena respuesta no responder, estar en calma, no tomar el *bullying* en serio, actuar como que el otro no importa) (Salmivalli et al., 1996).

En este sentido, Salmivalli et al. (1996) estudiaron las estrategias de afrontamiento de las víctimas ante el *bullying*, agrupándolas en tres tipos de respuestas: 1) contraagresión

o contraataque (estrategias tales como enfrentarse verbalmente al agresor, agredir a otros o provocar a los agresores), 2) indefensión (no hacer nada, decírselo al profesor y escapar de la escuela) y 3) indiferencia (mantener la calma, intentar que no afecte lo que sucede). Salmivalli et al. (1996) hallaron que las chicas víctimas de *bullying* tienden a enfrentarlo desde la indefensión y la indiferencia, mientras que entre los chicos predominan las reacciones de contraagresión e indiferencia. Encontraron además que las respuestas de las víctimas que propician que otros/as empiecen o continúen el *bullying* (lo que los autores denominan “provocación”) son la indefensión (sobre todo entre las chicas) y la contraagresión (tanto en chicos como en chicas).

Otros estudios posteriores son congruentes con los resultados de Salmivalli et al. (1996); las víctimas de *bullying* con menor competencia o resiliencia utilizan: 1) un afrontamiento pasivo de indefensión, como escapar, llorar o quedarse paralizadas (Vigil, 2005), 2) evitación, con estrategias que niegan o evitan el conflicto (Eslea, 2001; Hunter et al., 2004) o 3) afrontamiento provocativo de agresión física o verbal, contraagresión: molestar, plantar cara, hacer que otros odien al acosador, provocarle, atacarle o ponerle sobrenombres (Hunter y Boyle, 2004; Hunter et al., 2004).

Este tipo de afrontamiento de revancha, propio de víctimas provocativas, aunque sea de afrontamiento activo, es poco efectivo y está asociado con un incremento de la victimización: prolonga el problema del acoso entre iguales, lejos de acabar con él, porque se trata de un contraataque poco poderoso, tal como esperan los acosadores, que muestra aún más la vulnerabilidad de la víctima -por ejemplo, se defiende llorando- (Mora-Merchán, 2006; Kokkinos et al., 2014). Las víctimas de *bullying* indirecto tienden a usar estrategias de afrontamiento internalizantes y autodestructivas, sobre todo las chicas (Hunter y Boyle, 2004). Por el contrario, atendiendo a las estrategias adaptativas de afrontamiento resiliente, las conductas que disminuyen o ponen fin incluso al *bullying* (englobadas dentro de la “constructividad”) son la indiferencia y la ausencia de contraagresión (ante agresión directa) en los chicos, y en las chicas la ausencia de indefensión (Salmivalli et al., 1996): la indiferencia puede poner fin al acoso entre iguales, sobre todo en los chicos. Hunter et al. (2004) y Mora-Merchán (2006) encontraron resultados similares en sus estudios: las víctimas incluyeron como estrategia eficaz ignorar

la situación de *bullying* (enfrentamiento de evitación). Aunque aparentemente este hallazgo contradice la expectativa de que son percibidas como más eficaces las estrategias que tratan el problema activamente (frente a las estrategias de evitación y agresivas) e ignorar al acosador pueda parecer una estrategia de evitación, la víctima estaría también tratando activamente con el problema mostrándole al acosador que no le afectan sus bromas (Hunter et al., 2004).

Para finalizar, un último apunte sobre un tipo de afrontamiento significativo en el ámbito general de la resiliencia: el recurso a las creencias religiosas. Folkman y Lazarus (1988) contextualizaron la dimensión religiosa dentro de las estrategias de afrontamiento basadas en la reinterpretación positiva. La revisión bibliográfica sobre resiliencia indica que la espiritualidad y la religiosidad están presentes en el sentido de la vida de muchas de las personas resilientes adultas y que pueden proporcionar fortaleza ante una crisis (Maddi et al., 2006; O'Donnell, O'Donnell, Wardlaw y Stueve, 2004; P.L. Smith, 2003; Southwick et al., 2005). Fowler (2012), en su revisión de la práctica clínica sobre la evaluación del riesgo de suicidio, recoge, entre otros factores protectores, las creencias religiosas y espirituales, en la medida en que pueden disminuir el riesgo de suicidio proporcionando estrategias de afrontamiento y sentido de la esperanza y propósito.

En el caso de los adolescentes creyentes también pueden constituir un potencial factor protector. Benavides (2012), en un estudio fenomenológico cualitativo con adolescentes expuestos a violencia doméstica, encontró que la espiritualidad, desde sus distintas conceptualizaciones personales, les servía también como factor protector moderando los resultados adversos de desarrollo y permitiéndoles adaptarse exitosamente a los sucesos vitales estresantes. Benavides identificó cuatro procesos a través de los cuales la espiritualidad les servía como protección: aprender de las experiencias, autoexpresión (formas creativas como pintar o cantar), creencias (karma, no estar nunca solos, creencia en que las cosas irán mejor) y sentimientos (confianza, felicidad y perdón).

En coherencia con los resultados de la revisión bibliográfica, la combinación de estrategias de afrontamiento activas y centradas en la emoción será otra de las variables consideradas en el presente estudio.

3.3.1.8. El género: ¿un factor de resiliencia?

En relación al género y la resiliencia, los resultados son controvertidos. Resultados de estudios como los de Bowes et al. (2010), Sapouna y Wolke (2013) y McVie (2014) son congruentes entre sí; otros estudios, como el de Rotheron et al. (2011), arrojan resultados contradictorios.

En el contexto específico del *bullying* como suceso vital estresante, Bowes et al. (2010) encontraron que las chicas fueron más resilientes conductualmente que los chicos ante el acoso entre iguales. Los factores más fuertemente asociados con la resiliencia conductual en los chicos fueron la calidez afectiva maternal y el clima general de casa, posiblemente porque promueven conductas positivas y desaniman para el *acting out* de conductas inapropiadas.

Congruentemente con estos resultados, Sapouna y Wolke (2013) hallaron también diferencias significativas en cuanto al género y resiliencia emocional y conductual: las chicas mostraron mayor resiliencia conductual, menos conflictos con los padres pero más depresión; los chicos mostraron mayor resiliencia emocional, autoestima más alta, menos victimización con hermanos, pero más delincuencia. Sapouna y Wolke (2013) apuntan que las diferencias de género podrían no obstante deberse a prevalencia de la depresión y delincuencia más que a verdaderas diferencias de género en resiliencia.

En la misma línea, McVie (2014) encontró que las chicas fueron más resilientes conductualmente, implicándose menos en actos violentos en los últimos años de la adolescencia; los chicos, en cambio, fueron más resilientes a desarrollar síntomas de ansiedad y depresión. Otros estudios, como los de Oliva, Jiménez y Parra (2009) o Forster et al. (2013), que hallaron también mayor incidencia de síntomas internalizantes ante sucesos estresantes entre las chicas, son coherentes con estos resultados.

Sin embargo, Rotheron et al. (2011) encontraron contrariamente a los datos de prevalencia y a los resultados de estudios como los anteriormente citados, que son los chicos víctimas de *bullying* los que tienen más disposición a presentar síntomas depresivos y que en ellos tiene un impacto más negativo en su salud mental. Argumentan que quizá las

chicas tienen estrategias más efectivas (piden ayuda más fácilmente ayuda, confortan y demuestran estrategias de resolución de conflictos) que los chicos, que no tienden a pedir ayuda o reaccionan agrediendo. Es necesaria más investigación en torno a esta variable; nuestro estudio contemplará las potenciales diferencias de género en las variables de resiliencia.

3.3.2. VARIABLES DE RESILIENCIA DEL NIVEL SISTÉMICO FAMILIAR EN LAS VÍCTIMAS DE *BULLYING*.

3.3.2.1. Apoyo intrafamiliar en las víctimas de *bullying* y ajuste psico-social.

3.3.2.1.1. *Introducción: el apoyo social parental como factor de resiliencia ante la adversidad.*

El apoyo social comporta la oferta o disponibilidad de recursos tangibles, ayuda en resolución de problemas y sentido de cuidado, amor, valía y pertenencia. Es un valor presente en el tránsito de la heteronomía a la autonomía en el desarrollo humano (Villardón, Yániz, Elexpuru y Achurra, 2013), protege de resultados negativos y promueve la salud física y emocional (Tanigawa, Furlong, Felix y Sharkey, 2011). Malecki y Demaray (2003) lo clasifican en cuatro tipologías: apoyo emocional o afectivo (escucha), apoyo instrumental (tiempo o recursos), apoyo informacional y apoyo social, percibido o recibido, durante situaciones de estrés.

Cyrułnik (2005) ve además en el apoyo afectivo y social una dimensión de ayuda a la necesidad de reconstrucción del sentido que subrayaba Frankl (1979). Cyrułnik incide en que la construcción de sentido permite desarrollar un sentimiento de pertenencia y proteger las identidades, restablecer los vínculos y, en definitiva, la reconstrucción de la vida a posteriori; en este aspecto, el relato - la narración o la escritura sobre el hecho traumático-desempeña un papel fundamental como también la escucha y el tiempo del otro (Cyrułnik, 2005; Vaninstendael y Lecomte, 2002). Los padres, un familiar, un vecino, un amigo, un compañero o un maestro pueden ayudar a las víctimas a desarrollar confianza, simpatía y

comprensión mutua; Cyrulnik (2005) los denomina “*tutores de resiliencia*”. En este sentido, Vaninstendael y Lecomte (2002) retraducen el apoyo social como la necesidad de sentirse amado y aceptado, condiciones indispensables para que pueda ser construida la resiliencia.

Trascendiendo las diferentes definiciones y modelos psicológicos, un elemento común a todos ellos, en consonancia con las teorías del desarrollo humano y las teorías ecológicas (Bronfenbrenner, 1989), es que el apoyo social es un factor protector o amortiguador del estrés ante resultados adversos para la salud mental en jóvenes en riesgo (Hammack et al., 2004).

Los padres son la primera fuente significativa de apoyo social para los niños/as; su rol en la habilidad de afrontamiento con la adversidad es fundamental. La capacidad de apoyo de la familia para amortiguar el impacto de sucesos estresantes está consistentemente documentada en la literatura teórica y empírica (Bowes et al., 2010; Brookmeyer et al., 2005; Denny et al., 2004; Hammack et al., 2004).

Las primeras investigaciones (Garmezy, 1985; Masten et al., 1990) arrojaron ya evidencia empírica de cómo el apoyo parental en los adolescentes desempeña un papel asociado a la resiliencia: los niños y adolescentes resilientes tienen relaciones estrechas con figuras parentales afectivas que tienen altas expectativas acerca de sus hijos.

Garmezy (1985), uno de los primeros investigadores en reconocer la importancia de las relaciones positivas dentro y fuera de la familia en la promoción de resiliencia, y estudios posteriores que bebieron de su influencia (Luthar et al., 2000; Rutter, 1999) y que también hacen énfasis en las relaciones positivas con los miembros de la familia y los iguales como determinantes de la resiliencia, coinciden en señalar que las relaciones intra y extrafamiliares sirven para incrementar o disminuir el riesgo de consecuencias negativas tras la adversidad, dependiendo de su calidad.

En esa misma línea, investigaciones más recientes, como la de Oliva et al. (2009), evidencian en su estudio el efecto protector del apoyo de las relaciones familiares de calidad sobre el impacto de sucesos vitales estresantes en el ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. Oliva et al. (2009) concluyen que las relaciones de alta calidad

entre padres y adolescentes (caracterizadas por cohesión, comunicación, afecto y seguimiento) protegen a chicos y chicas contra las consecuencias negativas de sucesos vitales estresantes en cuanto a los síntomas externalizantes (los adolescentes que tienen buenas relaciones con sus padres no incrementan sus problemas externalizantes en los últimos años de adolescencia como consecuencia de sucesos estresantes), pero no de los internalizantes.

En la investigación de Hammack et al. (2004), que desarrollaron un estudio longitudinal en contexto africano sobre los factores de apoyo social como moderadores ante la exposición a la violencia en la comunidad, sí hallaron evidencia del apoyo social y las relaciones interpersonales en calidad de moderadores del impacto de la exposición a la violencia sobre síntomas internalizantes (ansiedad y depresión). Hammack et al. (2004) explican los resultados de su estudio basándose en que los factores de apoyo social proporcionan a los jóvenes oportunidades de expresar su exposición y procesar sus experiencias con iguales, familia y otros adultos. Esta oportunidad facilita el afrontamiento con la experiencia estresante de la exposición a la violencia y posteriormente aumenta la autoestima y el sentido de control percibido. Destacan en particular la cohesión familiar, como medida de la calidad, y la proximidad de las relaciones padres-adolescentes, como un importante moderador de los efectos del estrés en entornos violentos. La relación maternal estrecha y el tiempo en familia actúan como factores de apoyo social y fuerzas estabilizadoras-protectoras en los testigos de violencia.

Al igual que Oliva et al. (2009), MacMillan y Violato (2008) estudian en contexto canadiense el rol de la calidad parental y el apoyo social en situaciones estresantes, en concreto ante la adversidad parental, que incide en detrimento de la competencia emocional y conductual de los jóvenes. Conceptualizan la calidad parental como la suma de la crianza, la atención y la afectividad (*parental nurturance*) y el control y supervisión (*parental monitoring*). Los resultados de su investigación señalan una fuerte influencia de la calidad parental en el funcionamiento conductual e identifican la calidad parental y el apoyo social como variables de recursos independientes (*main effect*) para la competencia de los jóvenes, más que variables protectoras para hacer frente a la adversidad parental.

En el mismo sentido se pronuncian los resultados de otros estudios como el de Sun y Hui (2007), que permiten afirmar que el apoyo parental es un factor protector efectivo contra los efectos negativos del estrés en la depresión adolescente y la ideación suicida, o el de Denny et al. (2004) acerca de los factores protectores y de riesgo de depresión: las conexiones con la familia -y con los iguales- son factores protectores contra la depresión, mientras que entre los factores significativos de riesgo de padecer depresión se hallan la victimización por *bullying* en la escuela y ser testigos de violencia en el hogar.

En síntesis, y pese a la variación en resultados -probablemente debida a la ausencia de homogeneidad en la operacionalización, medida y técnicas estadísticas entre los estudios (Hammack et al., 2004)-, lo cierto es que la literatura sobre resiliencia trata ampliamente acerca de la influencia de las fuentes de apoyo social (padres, profesores y apoyo escolar) sobre los resultados resilientes de niños y adolescentes. Tal y como se ha expuesto en los párrafos precedentes, la investigación sobre riesgo y resiliencia ha propuesto en particular el apoyo familiar como uno de los principales factores que protegen a los niños contra los efectos adversos de los estresores (Denny et al., 2004; Hammack et al., 2004; Luthar et al., 2000; MacMillan y Violato, 2008; Oliva et al., 2009; Sun y Hui, 2007).

En concreto, los padres pueden usar procesos de socialización, como el modelado, el apoyo o el refuerzo, para mejorar la resiliencia de sus hijos en cinco áreas (Kumpfer, 1999; Kumpfer y Bluth, 2004): 1) motivacional (apoyo a las capacidades y talentos, unicidad, orientación a la meta, perseverancia, locus interno de control y propósito en la vida); 2) cognitiva (apoyo al desarrollo de la autoestima, proporcionar información y habilidades académicas); 3) conductual (modelado, *coaching* y refuerzo de competencia conductual); 4) emocional (reflejar sentimientos, modelar y reforzar el manejo de las emociones) y 5) física (enseñar y reforzar la buena salud y las opciones saludables).

3.3.2.1.2. El rol protector del apoyo parental ante las consecuencias de la victimización por bullying: resiliencia emocional y conductual.

Trasladando la consideración del papel del apoyo familiar al contexto concreto de la resiliencia ante la victimización por *bullying*, diversos estudios actuales (Baldry, 2004;

Baldry y Farrington, 2005; Bowes et al., 2010; Davidson y Kilpatrick, 2007; Espelage, 2014; McVie, 2014; Sapouna y Wolke, 2013; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Tanigawa et al., 2011; Ttofi et al., 2014) subrayan la importancia del apoyo social en la promoción de la resiliencia en las víctimas del *bullying* e investigan qué variables determinan la calidad de las relaciones paterno-filiales y si desempeñan un papel significativo en resultados resilientes ante la victimización por acoso entre iguales de la misma manera que ante otras situaciones vitales estresantes (como exposición a la violencia en la comunidad o adversidad parental), referidas en el apartado anterior.

Hersh (2002) identifica el apoyo social como predictor de ajuste y Hunter y Boyle (2004) subrayan su papel en el afrontamiento de las víctimas y en el ajuste posterior al *bullying*, tanto conductual como psicológico. Baldry (2004), en su estudio en contexto italiano del impacto directo e indirecto del *bullying* sobre la salud mental y física de los jóvenes, ha encontrado que el apoyo social de los padres puede reducir las consecuencias negativas del acoso: una relación positiva con uno o ambos padres protege contra la victimización y modera el impacto negativo de la misma reduciendo el riesgo para la salud mental; el apoyo parental está asociado negativamente con los síntomas internalizantes.

Continuando con esta línea de investigación, Baldry y Farrington (2005) hallaron que los factores protectores asociados al contexto familiar (padres con autoridad que proporcionan apoyo), junto con las habilidades de afrontamiento de resolución de problemas, se asociaron negativamente tanto a la perpetración como a la victimización. Davidson y Kilpatrick (2007) conceptualizan también el apoyo social como moderador entre la victimización y el estrés internalizante (síntomas de ansiedad y depresión) y externalizante (ira y hostilidad) del *bullying*; en el caso de las chicas el apoyo parental funciona como moderador del estrés internalizante.

De igual modo, Tanigawa et al. (2011) estudiaron el rol protector del apoyo social percibido contra los síntomas depresivos en víctimas de *bullying*, síntomas que operan en detrimento de su desarrollo social e incrementan el riesgo de aislamiento y soledad. Los resultados obtenidos por Taniwaga et al. (2011) aportan evidencias del efecto principal como variable independiente (esto es, independientemente del nivel de adversidad tiene

efecto positivo sobre los resultados psicológicos) y del efecto moderador o amortiguador para el apoyo social percibido recibido de padres y de amigos íntimos con respecto a la manifestación de síntomas depresivos en las víctimas chicos. En las chicas, se encontró solamente evidencia para efecto principal (*main effect*) en todas las formas de apoyo, pero no de efecto moderador (*buffering effect*), según el cual el apoyo social tendría efectos diferentes dependiendo del nivel de estrés experimentado.

Un clima de hogar afectivo, sensible y seguro fomenta el ajuste en los niños/as. Así lo demuestran estudios recientes que han empezado a examinar cómo las relaciones familiares influyen en los resultados de desarrollo a largo plazo para los estudiantes víctimas de *bullying*, entre ellos el realizado por Bowes et al. (2010). Estos investigaron los predictores de ajuste positivo tras experiencias de victimización de *bullying* en la escuela primaria con una muestra de 1116 pares de gemelos monocigóticos de entre 10 y 12 años. En el nivel familiar examinaron si ciertos aspectos del ambiente del hogar podían ser particularmente relevantes para las víctimas de *bullying*, promocionando resiliencia ante esta experiencia altamente estresante; en concreto, la calidez afectiva maternal, la afectividad entre hermanos y una atmósfera positiva en casa. Encontraron que estos tres factores familiares protectores se asocian al ajuste positivo en todos los niños/as, pero de manera significativamente mayor entre las víctimas de *bullying*, promocionando en ellos/as ajuste emocional y conductual (menos depresión y agresión) duradero en el tiempo, con un seguimiento de dos años tras la experiencia de victimización.

El efecto protector de la calidez de las relaciones familiares está asociado significativamente tanto con la resiliencia emocional como con la conductual ante la victimización por *bullying* (Bowes et al., 2010). Hallaron que los niños/as con familias de alto apoyo tuvieron menos problemas emocionales y conductuales a lo largo del tiempo que las víctimas con familias que les brindaban menor apoyo. Las relaciones afectuosas entre padres e hijos y los entornos de hogar positivos pueden ejercer un efecto mediado ambientalmente sobre el ajuste conductual de los niños/as víctimas de *bullying* y ayudar a amortiguar o compensar las consecuencias negativas asociadas a la victimización. Una atmósfera global del hogar positiva (tener un entorno de hogar calmado, bien estructurado y positivo) puede reducir el estrés de las víctimas de *bullying* e incrementar la posibilidad de

una adaptación positiva, así como ser un factor protector contra las dificultades de ajuste de los niños/as acosados, en particular, los aspectos relativos al nivel de rutina y de organización.

El estudio de Bowes et al. (2010) aporta también evidencia empírica por una parte sobre el hecho de que la calidez afectiva maternal tiene un efecto protector en el entorno de los niños/as ante las consecuencias negativas asociados a la victimización y, por otra, sobre el ajuste conductual duradero en el tiempo que es mediado ambientalmente: la calidez afectiva maternal ejerce un efecto protector ambiental, independiente de otros factores comunes a los miembros de la familia, incluidos factores genéticos. Según apuntan Bowes et al. (2010), la asociación entre factores familiares protectores y la resiliencia de los niños/as ante el *bullying* se explicaría por un efecto protector ambientalmente mediado —y no tanto por influencia genética— de los factores familiares sobre la resiliencia de los niños/as: tener el apoyo familiar puede ser un amortiguador para el desarrollo de dificultades de ajuste proporcionando recursos de apoyo, aliviando el estrés o animando a los niños/as a desarrollar mecanismos de afrontamiento para enfrentarse con la victimización.

Sapouna y Wolke (2013) coinciden con los resultados del estudio de Bowes et al. (2010): las relaciones con padres y hermanos desempeñan un importante papel en la promoción de ajuste emocional y conductual en las víctimas de *bullying*. Sapouna y Wolke (2013) han estudiado qué cualidades positivas de las relaciones con los padres, los hermanos y los iguales predicen resiliencia, además de las características individuales. En el nivel familiar examinaron los efectos sobre los niveles de resiliencia emocional y conductual tras victimización por *bullying* del conflicto parental y la victimización entre hermanos. Bajos niveles de conflicto con los padres se asocian a menos depresión y delincuencia: los padres tienen un papel amortiguador contra experiencias de victimización en la adolescencia temprana (Sapouna y Wolke, 2013).

Los mecanismos por los cuales las relaciones con los padres protegen contra el desajuste de las víctimas de acoso escolar no se conocen bien aún, pero Sapouna y Wolke (2013) señalan que algunas líneas de investigación apuntarían a que dentro y fuera de la

familia se promueve la autoestima y se inducen sentimientos positivos sobre las relaciones de uno mismo con los demás, incrementando la percepción de que puede afrontar efectivamente experiencias negativas como el *bullying*. Bowes et al. (2010) han sugerido que un entorno familiar positivo puede aliviar el estrés capacitando a los adolescentes para afrontar más eficazmente las secuelas emocionales del acoso.

Sapouna y Wolke (2013) concluyen de los resultados de su estudio que: 1) la resiliencia emocional y conductual correlaciona negativamente con el abuso de alcohol y drogas y con el absentismo escolar; 2) bajos niveles de discordia o disonancia familiar y bajos niveles de victimización entre hermanos predicen resiliencia emocional ante el *bullying* (menos depresión) y 3) de manera muy similar, bajos niveles de conflicto con los padres y ausencia de victimización por parte de hermanos son predictores de resiliencia conductual (baja delincuencia). Aunque las diferencias individuales en autoestima y alienación social explican más de la varianza en la depresión, la familia y los iguales explican más de la varianza de delincuencia (coherentemente con que la autoestima y la alienación social son predictores más potentes de la depresión que de la delincuencia). Consecuentemente con tales hallazgos, subrayan la importancia de desarrollar enfoques holísticos de prevención e intervención que incluyan el abordaje de las relaciones familiares (como la resolución de conflictos padres-hijos o la reducción de conflictos con hermanos).

Sterling y Zdunowski-Sjoblom (2014) también han encontrado que los sistemas de apoyo (especialmente el parental) pueden compensar y ayudar: altos niveles de apoyo están asociados con autoestima y autopercepciones saludables; por el contrario, los niños/as que perciben bajos niveles de apoyo experimentan frecuentemente exclusión y relaciones sociales desafiantes. Los resultados de su estudio subrayan que son los padres la principal fuente de apoyo y ayuda ante el *bullying* y coinciden con Bowes et al. (2010) en que la familia es uno de los mayores amortiguadores contra los efectos negativos del acoso escolar.

McVie (2014) ha estudiado el impacto del *bullying* durante la adolescencia temprana y las consecuencias a largo plazo, examinando factores protectores y de resiliencia potencial a varios niveles. En el plano familiar estudió el papel de una estructura

familiar estable, buen nivel socio-económico, supervisión parental positiva, conflictos padres-hijos infrecuentes e interés parental en la educación. Encontró evidencia estadística significativa para experimentar menos ansiedad y depresión y ser más resilientes a problemas psicológicos posteriores respecto de la variable “interés e implicación parental en la educación”. En el apartado 3.3.2.2 se analizará más extensamente el papel del apoyo familiar en los resultados positivos del desempeño académico de las víctimas resilientes.

Ttofi et al. (2014), a partir de su revisión sistemática de estudios longitudinales sobre factores protectores ante el *bullying*, coinciden en señalar, entre otros factores, que el apoyo parental, en el contexto de una relación familiar de afecto y un clima de hogar estable, no disruptivo, confiere resiliencia emocional ante la victimización entre iguales. En sentido inverso, encontramos también evidencias del efecto protector que ejerce el apoyo parental. Así, los factores de riesgo relacionados con la familia (padres conflictivos) se asocian positivamente con *bullying* y victimización, junto con parentalidad punitiva (Baldry y Farrington, 2005); el maltrato parental aumenta el riesgo de victimización por *bullying* – así como de ejercerlo-, sin diferencia de género (Shields y Cicchetti, 2001) y, tanto el maltrato perpetrado por el padre como el propio acoso entre iguales, están asociados con bajos niveles de apoyo y pertenencia percibidos, dos variables de apoyo que son mediadoras significativas de la severidad de los síntomas depresivos (Seeds et al., 2010). De hecho, según el estudio de Seeds et al., en coherencia con los resultados de Bowes et al. (2010) sobre la calidez de la relación maternal, el maltrato infligido por la madre tiene un efecto directo sobre la severidad de los síntomas depresivos con un impacto mayor en el desarrollo de cuadros de ansiedad o depresión que cuando es ejercido por el padre, especialmente en las chicas. El maltrato infligido por la madre está asociado paradójicamente a una percepción de alto nivel de apoyo tangible: el maltrato materno severo conduciría en los casos resilientes a buscar activamente fuentes alternativas de ayuda (altos niveles de apoyo), que protegen parcialmente de la depresión (bajos niveles de síntomas) (Seeds et al., 2010).

Seeds et al. (2010) examinaron en su estudio el rol moderador del apoyo social percibido en la relación entre victimización y síntomas depresivos en la adolescencia. Entendiendo el apoyo social como la información procedente de otros acerca de que uno/-a

es querido, cuidado, estimado y valorado, y de que forma parte de una red de comunicación con mutuas obligaciones, Seeds et al. (2010) encuentran que las percepciones de apoyo social tienen más influencia sobre los resultados depresivos que el apoyo real recibido. El estrés deteriora la disponibilidad percibida o la efectividad del apoyo social que después conduce a la depresión. El maltrato entre iguales y el maltrato por parte del padre están asociados con una percepción de bajo apoyo social tangible y de no pertenencia a una red social, formas de apoyo que mediarían la asociación entre maltrato parental y de iguales con depresión severa. Consecuentemente, un bajo sentido de pertenencia (baja autoeficacia y autoinfravaloración) y de creencias relativas a la no disponibilidad de apoyo tangible pueden llevar a la necesidad de intervención psicológica con víctimas de *bullying* y maltrato parental (Seeds et al., 2010).

Los resultados del estudio de Turner et al. (2012) sobre la exposición de los niños/as de 2 a 9 años a la victimización intrafamiliar (maltrato físico y emocional, victimización entre hermanos o ser testigos de violencia doméstica), situación en la que el entorno familiar se convierte en factor de alto riesgo, permiten hacer también una lectura resiliente del papel de la familia como un elemento central para el desarrollo del autoconcepto y la competencia social que contribuyen al bienestar y a incrementar la resiliencia de los niños/as ante la adversidad.

Por último, otra serie de investigaciones han estudiado el papel de resiliencia desempeñado por el apoyo parental también en el ajuste conductual y social de los adolescentes en general (Hammack et al., 2004; Kumpfer y Bluth, 2004; Lösel y Farrington, 2012; Low y Espelage, 2014; O'Donnell, Hawkins y Abbott, 1995; Trentacosta et al., 2009), así como en el contexto del acoso entre iguales (Forster et al., 2013; Lösel y Bender, 2014).

Los/-as estudiantes que experimentan repetidamente *bullying*, además de una mayor probabilidad de experimentar consecuencias psicológicas negativas (ansiedad, depresión e ideación suicida), como se ha expuesto anteriormente, tienden también a ser más agresivos -la victimización incrementa el riesgo de violencia posterior- (Menard y Grotper, 2014;

Ttofi et al., 2012) y a conductas de riesgo como delincuencia juvenil y abuso de sustancias (Forster et al., 2013; McElearnny et al., 2008).

Desde una consideración de la adolescencia en general, los estudios sobre el desarrollo de la conducta antisocial durante la edad adolescente subrayan el papel preventivo de la familia. Lösel y Farrington (2012), en su estudio sobre los factores protectores directos y los factores moderadores en el desarrollo de la violencia en jóvenes, encuentran que una relación entre padres e hijos emocionalmente positiva, de apego seguro y con una conducta parental de calidez emocional, supervisión y estructura es un factor protector básico directo en el desarrollo de los niños/as y tiene efectos protectores moderadores en la prevención de un amplio rango de problemas de conducta. Trentacosta et al. (2009) han examinado los efectos directos, aditivos e interactivos de los factores parentales y comunitarios. Los resultados de esta investigación sistémica demuestran una asociación entre la conducta prosocial y el conocimiento parental de las actividades de sus hijos y sugieren un interjuego de factores disposicionales y contextuales-comunitarios para prevenir la conducta delincuente en la adolescencia.

Abundando en el nivel comunitario y el papel moderador de los padres, cabe aquí citar las investigaciones de Hammack et al. (2004) y de Low y Espelage (2014). Hammack et al. (2004) estudiaron los factores de apoyo social como moderadores ante la exposición a la violencia en la comunidad y hallaron que las prácticas parentales de supervisión, apoyo y compromiso pueden determinar cómo se ven afectados por la violencia los jóvenes en vecindarios urbanos. En particular, la cohesión familiar, como medida de la calidad y la proximidad en las relaciones padres-adolescentes, es un importante moderador de los efectos del estrés en entornos violentos.

Low y Espelage (2014) han investigado cómo la relación entre exposición a la violencia comunitaria, agresión de iguales y victimización es modificada por influencias individuales, de iguales y familiares, entre las que examinaron la impulsividad y el seguimiento parental como potenciales moderadores sobre los resultados y variables de resiliencia, por tanto. Los hallazgos sugieren que la impulsividad (que exacerba los efectos de la exposición a la violencia comunitaria, tanto en perpetración como victimización,

aumentando el riesgo de implicación en el grupo de iguales y de acabar en conductas antisociales) y el seguimiento/monitorización parental están implicados en la modificación de los efectos de la exposición a violencia en la comunidad reduciendo la implicación en conductas desviadas.

En lo que respecta al consumo de drogas y alcohol, los primeros estudios sobre la prevención de conductas delincuentes y el abuso de sustancias, sobre todo en adolescentes agresivos, ya concluían que depende de una combinación de habilidades prosociales, implicación y éxito escolar, vínculo familiar, normas contra el uso de sustancias y baja interacción con otros iguales implicados en conductas antisociales (O'Donnell et al., 1995).

Otros estudios como los de Kumpfer y Bluth (2004) consideran igualmente que los procesos transaccionales entre padres e hijos tienen un papel moderador en el mal uso de sustancias posterior: son predictores de la resiliencia o la vulnerabilidad a trastornos por abuso de sustancias. Kumpfer y Bluth (2004) revisaron en la literatura de investigación los procesos familiares protectores que desarrollan la resiliencia de los jóvenes y previenen consumos de drogas y alcohol. Entre dichos procesos se encuentran: 1) el equilibrio entre la proximidad psicológica y las expectativas conductuales en un estilo parental con autoridad, disciplina y supervisión consistentes y firmes, pero también con afectividad, empatía, apoyo emocional y tiempo compartido entre padres e hijos; 2) proporcionar un rol modelador de salud y marcar reglas y estándares en lo relativo al alcohol y las drogas; 3) enseñar y entrenar habilidades para la vida, proporcionar el grado adecuado de azar en experiencias vitales para que tengan los jóvenes oportunidades de desarrollar estrategias de afrontamiento y autoconfianza, dar apoyo académico y facilitar sueños y propósito en la vida; 4) reducir el estrés e incrementar el orden y organización familiar, ayuda y oportunidades para una implicación familiar significativa, facilitar el mantenimiento de estructuras fuertes de apoyo de familia extensa y amigos, promocionar relaciones familiares no conflictivas y cohesionadoras y ayudar a seleccionar amistades y actividades positivas; 5) promocionar normativa y desarrollo moral positivos, religiosidad y educación en valores.

En nuestro contexto nacional, estudios como los de Muñoz-Rivas y Graña (2001) han encontrado igualmente resultados convergentes: los conflictos filio-parentales, unidos a

la ausencia de normas familiares sobre el consumo, son factores de riesgo, mientras que un vínculo de relación positiva con los padres constituye un importante factor de protección.

En el contexto concreto de la victimización entre iguales, Lösel y Bender (2014), en su investigación acerca de los factores familiares protectores con efecto moderador sobre el *bullying*, la violencia y la delincuencia, también destacan los efectos protectores de la familia, con especial énfasis en una función parental consistente. En relación al consumo de sustancias entre las víctimas de acoso escolar, Forster et al. (2013) han hallado evidencia de que la cohesión familiar, además de estar asociada con bajos niveles de victimización, es protectora respecto a la depresión y al consumo de tabaco y marihuana, pero sin embargo factor de riesgo para el abuso de alcohol. Un modelo de mediación explica que la baja cohesión familiar incrementa el riesgo de victimización por iguales, lo que, a su vez, incrementa los síntomas depresivos y el consumo de tabaco.

3.3.2.1.3. Relaciones positivas entre hermanos/as: fuente adicional de apoyo ante el bullying y factor de resiliencia emocional.

Los estudios de resiliencia sugieren que los factores protectores y de riesgo pueden operar de maneras distintas bajo condiciones diferentes (Rutter, 2006). De igual modo, los procesos de influencia de las relaciones fraternales pueden funcionar también de manera diferente en distintos contextos de relación.

En este sentido, Kim et al. (2007), en su estudio acerca de la asociación entre las relaciones fraternales y el ajuste en la infancia y la adolescencia, encontraron que la compenetración entre hermanos/as está ligada a un ajuste positivo, mientras que el conflicto se asocia a un peor ajuste: un incremento en la conflictiva entre hermanos/as se asocia a un incremento en los síntomas de depresión, mientras que un aumento de la compenetración y buena relación se asocia a un incremento en la competencia con iguales y, en el caso de las chicas, disminuyen además los síntomas depresivos. Los procesos de aprendizaje social, incluido el modelado y el refuerzo, pueden ser los mecanismos por los cuales las experiencias de relación entre hermanos/as se asocian al ajuste de los jóvenes.

En lo que respecta a la competencia social percibida con los iguales, también examinada en el estudio de Kim et al. (2007), tener relaciones estrechas entre hermanos proporciona a los jóvenes una fuente de consejo y apoyo así como oportunidades sociales con un grupo diferente de iguales.

En el contexto concreto de la victimización por *bullying*, redundando en algunos resultados de investigación ya mencionados en páginas anteriores, destacamos los hallazgos de autores como Bowes et al. (2010), Sapouna y Wolke (2013) y Ttofi et al. (2014) en relación al papel de apoyo y resiliencia de las relaciones entre hermanos/as.

Bowes et al. (2010) subrayan que el efecto protector de la calidez afectiva en las relaciones fraternales proporciona una fuente de apoyo adicional: los hermanos pueden ayudar a amortiguar los resultados negativos de ser víctima proporcionando una fuente adicional de apoyo, posiblemente en el propio espacio en que ocurre el *bullying*. Por otra parte, después de experimentar sucesos estresantes, los niños/as que tienen relaciones afectuosas con sus hermanos tienden menos a desarrollar problemas emocionales en el futuro. En el mismo sentido, Sapouna y Wolke (2013) destacan el papel de las relaciones positivas entre hermanos sobre los resultados de desarrollo: las relaciones fraternales caracterizadas por afectividad y ausencia de hostilidad y agresión pueden proporcionar un efecto amortiguador contra el desajuste por sucesos estresantes, tal y como lo constatan estos autores en los resultados de ajuste en su investigación (los/-as adolescentes con relaciones positivas con sus hermanos tienden a tener alta autoestima y bajos niveles de ansiedad). Ttofi et al. (2014), a partir de su revisión sistemática de estudios longitudinales sobre factores protectores ante el *bullying*, coinciden en señalar, entre otros factores, que el apoyo social de personas significativas como los hermanos confiere resiliencia emocional ante la victimización entre iguales.

Por otra parte, los niños y adolescentes saben que la hostilidad entre hermanos sería reprobada por los padres, su fuente más significativa de apoyo social: los chicos esperarían más desaprobación de los padres ante la agresión contra los hermanos que contra los amigos, mientras que las chicas anticipan igual desaprobación en ambos casos (Herzberger y Hall, 1993).

3.3.2.1.4. Resiliencia familiar.

Un constructo de reciente aparición en la literatura científica sobre familias, la resiliencia familiar, está recibiendo una creciente atención, incluso desde una perspectiva terapéutica con implicaciones clínicas (Hawley, 2000). En lo que respecta al papel desempeñado por el apoyo social familiar sobre el ajuste en la víctimas, también están comenzando a surgir recientemente estudios que, desde planteamientos sistémicos, intentan profundizar en el rol de la propia resiliencia de la familia ante la victimización por *bullying* (Greeff y Van der Berg, 2013).

Los antecedentes de este concepto nos conducen a los estudios de McCubbin et al. (1998) y Walsh (1996). McCubbin et al. (1998) son algunos de los primeros autores en desarrollar un modelo a través del cual identificar cualidades de resiliencia familiar -el modelo de *Resiliencia Familiar ante el estrés, Ajuste y Adaptación*-. Basándose en que el cambio y la adversidad son una parte normal y universal del ciclo vital familiar, distingue cuatro áreas que influyen la recuperación después de experimentar una crisis: (1) las relaciones interpersonales, (2) el desarrollo de bienestar y espiritualidad, (3) las relaciones comunitarias y (4) estructura y función.

También desde una visión sistémica de la resiliencia en contextos ecológicos y de desarrollo, Walsh (1996) introdujo la noción de “*resiliencia relacional*”; pone el foco en la familia como unidad funcional y atiende a los procesos de interacción a lo largo del tiempo que implican resiliencia individual y *hardiness* familiar. Siguiendo a Walsh, el concepto de resiliencia familiar subraya los procesos clave que capacitan a las familias para remontar las crisis y el estrés. Los patrones o trayectorias de resiliencia son propios para cada familia: existen diferentes patrones en la resiliencia relacional, que varían según diversas formas familiares, los desafíos psicosociales, los recursos y las necesidades. Walsh (1996) identifica como características asociadas a la resiliencia familiar: la habilidad para resistir y crecer bajo condiciones estresantes, el énfasis en las fortalezas y recursos, la importancia de percepciones positivas y de sentido sobre la adversidad, la adopción de una mirada positiva, optimismo, esperanza y valores de trascendencia y espiritualidad, sentido de coherencia

familiar, flexibilidad, comunicación abierta, afirmación de sistemas de creencias, cohesión y colaboración.

Trasladando el concepto de la resiliencia familiar al contexto concreto de la victimización, Greeff y Van der Berg (2013) subrayan que en todas las culturas las familias deben afrontar desafíos o crisis; una de ellas es la victimización de uno de sus miembros por acoso escolar. Partiendo del modelo de McCubbin et al. (1998), Greeff y Van der Berg (2013), en su estudio cuantitativo y cualitativo con 48 familias sudafricanas con hijos/as que estaban sufriendo *bullying* en ese momento o lo habían sufrido, buscaban identificar las características de la resiliencia familiar asociadas a una mejor adaptación y ajuste que pudieran reducir el estrés y vulnerabilidad, incrementando la recuperación y capacitando para el empoderamiento a las familias. Greeff y Van der Berg (2013) identifican a las familias resilientes como aquellas que ante la adversidad o la crisis se vuelven más fuertes; esa capacidad para responder positivamente ante un suceso adverso, para resistir y recuperarse ante desafíos vitales disruptivos es la que se conceptualiza como *resiliencia familiar* (Benzies, 2009; McCubbin et al., 1998; Walsh, 1996). Los resultados de la investigación cualitativa de Greeff y Van der Berg (2013) apuntan a que las familias resilientes tienden a afrontar mejor las crisis como el *bullying*, sirviéndose de estrategias de afrontamiento intrafamiliar (consejo de los padres y apoyo de miembros de la familia) y extrafamiliar (hablar con profesorado o la Dirección del centro y buscar ayuda profesional de psicólogo, trabajador social u orientador).

Greeff y Van der Berg (2013) estudiaron además con metodología cuantitativa ocho cualidades potenciales de resiliencia y adaptación o ajuste familiar: 1) calidad de la comunicación intrafamiliar; 2) patrones de comunicación positiva (apoyo, atención y efecto de calma); 3) fortaleza y durabilidad de la unidad familiar; 4) sentido familiar de fortalezas internas, fiabilidad y habilidad para trabajar juntos; 5) esfuerzos familiares por ser innovadores, activos y experimentar y aprender nuevas cosas; 6) implicación de la familia en rutinas para promover patrones de comunicación entre padres e hijos; 7) rutinas para promover autonomía y orden en los niños; y 8) rutinas para promover eventos especiales y tiempo en familia. Los resultados de su estudio, con cierta limitación por el tamaño muestral, apuntan como factores de resiliencia familiar fundamentales para el ajuste: el

apoyo intrafamiliar (en congruencia con el estudio de McCubbin et al., 1998), la calidad de la comunicación entre los miembros de la familia, el sentido familiar de fortaleza interna y durabilidad de la unidad familiar así como el énfasis en permanecer juntos, la fiabilidad y habilidad para cooperar y los esfuerzos familiares para ser innovadores y activos. Según los hallazgos de Greeff y Van der Berg (2013), los recursos extrafamiliares (otros miembros de la familia extensa y amistades) no estarían asociados a una mejor adaptación familiar. Por otra parte, en comparación con otros estudios de resiliencia que señalan que las creencias religiosas pueden proporcionar sentido a una crisis y que las familias suelen encontrar fuerza y guía en tiempos difíciles en sus tradiciones culturales y religiosas (Maddi et al, 2006; O'Donnell et al., 2004; P.L. Smith, 2003; Southwick et al, 2005), fueron pocas las familias que en este estudio resaltaron la importancia de la religión como amortiguador.

3.3.2.2. Efectos del apoyo social y parental ante el *bullying* sobre el desempeño escolar y la resiliencia académica.

La disminución del rendimiento y del éxito escolar es una de las consecuencias negativas del *bullying* sobre las víctimas que lo sufren (Andreou, 2004; Beightol et al., 2009; Narayanan y Betts, 2014; Ozer et al., 2011; Rothon et al., 2011; Sapouna y Wolke, 2013; Tanigawa et al., 2011). Y a la inversa, el mantenimiento de la eficacia en el desempeño académico constituye un indicador de resiliencia ante el acoso escolar (Bowes et al., 2010; Donnon y Hammond, 2007b; Jafee et al., 2007; Ttofi et al., 2014; Sapouna y Wolke, 2013).

Investigaciones como las de Nettles et al. (2000), Rothon et al. (2011) o Stavrinides et al. (2011) han examinado el papel del apoyo social en el ajuste académico de las víctimas de *bullying*.

Nettles et al. (2000) han estudiado el papel que desempeña el apoyo social en la protección o amortiguación de los efectos negativos de la exposición a la violencia (en casa, en la escuela y en la comunidad) sobre el éxito académico. Han encontrado que no solo el apoyo parental, sino también el proporcionado por otros adultos a través de la

participación en actividades extracurriculares, interviene en el desarrollo de competencia y otros correlatos de resiliencia tales como el optimismo y el compromiso escolar.

Stavrinides et al. (2011) han investigado la relación entre *bullying*, victimización, dificultades de ajuste y éxito escolar en un estudio longitudinal con un seguimiento de seis meses con niños/as de 11 años. De los resultados concluyen que la victimización y el ajuste se relacionan de manera recíproca: problemas previos de ajuste, especialmente problemas emocionales, incrementan la probabilidad de victimización futura, y ser víctima se asocia con un incremento en problemas emocionales y bajo éxito (la victimización conduce a bajo éxito escolar, que sería más una consecuencia que una causa del *bullying* y de la victimización).

Rothson et al. (2011) han investigado en una muestra multiétnica el efecto amortiguador del apoyo social sobre las consecuencias potencialmente adversas del *bullying* en el rendimiento escolar. El apoyo de la familia, particularmente el de los padres, es una importante forma de apoyo social, aunque en la adolescencia pasan más tiempo con amigos e iguales. Rothson et al. (2011) han hallado que altos niveles de apoyo por parte de amigos y un nivel de apoyo familiar moderado –no alto–, son capaces de proteger de un peor rendimiento académico a las víctimas (el apoyo parental es importante para el desarrollo de la resiliencia en los adolescentes, pero unos padres sobreprotectores pueden tener el efecto opuesto y hacer a los niños menos asertivos e independientes).

Rothson et al. (2011) señalan que aún no se conoce bien cómo opera el apoyo social, sea emocional o instrumental, para promover el éxito académico. Las hipótesis apuntarían a que el apoyo instrumental podría tener un impacto directo sobre el éxito escolar (los estudiantes con más amigos reciben más ayuda académica) y el apoyo emocional un impacto indirecto: los estudiantes con altos niveles de apoyo pueden tener menor probabilidad de sufrir estrés psicológico, lo que predice a su vez más alto éxito académico.

En síntesis, contar con recursos de apoyo social, tales como: 1) padres afectivos, con altas expectativas para sus hijos, implicados en la escolarización, 2) participación de los adolescentes en actividades extraescolares (por ejemplo, deportivas), 3) relaciones de apoyo por parte de profesores y 4) apoyo social de iguales, tienen beneficios positivos para

el desempeño académico de los estudiantes expuestos a la violencia, lo cual constituye un indicador de resiliencia (Donnon y Hammond, 2007a, 2007b; Hammond, 2008; Nettles et al., 2000; Rothon et al., 2011).

3.3.3. VÍCTIMAS DE *BULLYING* Y VARIABLES DE RESILIENCIA DEL NIVEL SOCIAL PRÓXIMO Y COMUNITARIO: IGUALES, ESCUELA Y ENTORNO.

3.3.3.1. Apoyo social de iguales.

La importancia del papel desempeñado por las relaciones interpersonales estrechas y el apoyo de los iguales está ampliamente recogido en la literatura de investigación (Besag, 2006; Denny et al., 2004; Gillham et al., 2007; Slater y McKeown, 2004; Pomerantz, 2005; Vigil, 2005).

En el contexto concreto de la resiliencia en víctimas de *bullying*, son numerosos los estudios sobre los efectos protectores del apoyo social en la prevención y reducción de los desórdenes psicológicos relativos a sucesos vitales estresantes -entre ellos, el acoso entre iguales-, que coinciden en señalar el efecto moderador del apoyo social de iguales (Baldry, 2004; Denny et al., 2004; Pengilly y Dowd, 2000; Rothon et al., 2011; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Sun y Hui, 2007; Tanigawa et al., 2011).

Así, Baldry (2004) señala que el apoyo social de iguales puede reducir las consecuencias negativas del *bullying*. Sterling y Zdunowski-Sjoblom (2014) han encontrado que, después de los padres, son los amigos los que aportan apoyo social y ayuda al niño/-a acosado, con efectos moderadores ante los resultados negativos del *bullying*; en concreto, en el caso de las chicas, el apoyo de amigos íntimos opera como un moderador del estrés externalizante del acoso (ira y hostilidad), según Davidson y Kilpatrick (2007).

Los resultados del estudio de Pengilly y Dowd (2000) demuestran que el apoyo social –entre otras variables- es un predictor significativo de depresión (los individuos con menos apoyo social presentan más probabilidad de sufrir depresión) y que modera la relación entre estrés y depresión, por lo que amortigua o modera sus efectos y disminuye la probabilidad de resultados negativos ante sucesos estresantes. Goldstein y Brooks (2005)

coinciden en que el apoyo social puede mitigar la asociación entre victimización entre iguales y síntomas depresivos. De igual modo, Tanigawa et al. (2011) encuentran que el apoyo social percibido puede ser un factor protector contra los síntomas depresivos para las víctimas: el apoyo social percibido recibido proveniente de amigos íntimos opera como variable independiente protectora (*main effect*) en chicos y chicas y como moderador o amortiguador (*buffering effect*) en la manifestación de síntomas depresivos en las víctimas chicos.

En este mismo sentido, en el estudio llevado a cabo con jóvenes neozelandeses por Denny et al. (2004) acerca de los factores protectores y de riesgo de depresión pertenecientes al entorno social, los resultados demostraron que las conexiones con los iguales son protectores contra la depresión y también ante la ideación suicida (Sun y Hui, 2007). Una victimización por iguales intensa y frecuente aparece como un estrés intolerable en la vida de los adolescentes; junto con la incapacidad para alterar la situación o escapar de ella, puede conducir a una fuerte indefensión, a sentimientos depresivos y al pensamiento suicida como estrategia de afrontamiento. Los resultados de la investigación de Sun y Hui (2007) en contexto chino insisten en el sistema de apoyo proporcionado por los iguales: los amigos son considerados como recursos potenciales porque los adolescentes tienden a buscar el apoyo de sus iguales cuando se encuentran en problemas o ante pensamientos suicidas.

En la investigación multiétnica llevada a cabo por Rethon et al. (2011) sobre el efecto moderador del apoyo social ante las consecuencias potencialmente adversas del *bullying* sobre la salud mental, subrayan que el ajuste psicológico tiene importantes vínculos con la habilidad para iniciar y mantener relaciones positivas con iguales: un nivel alto de apoyo por parte de los amigos es capaz de proteger contra el impacto negativo del acoso (tiene el rol particular de limitar la extensión del *bullying* cuando está ocurriendo y detenerlo en una fase temprana o, incluso, prevenir que ocurra). Niveles altos de apoyo social, tanto emocional como instrumental, que pueden capacitar para enfrentarse al acoso entre iguales cuando está ocurriendo, podrían conducir a resultados más positivos, más resilientes, a las víctimas de *bullying*. No obstante, Rethon et al. (2011) han hallado evidencia de que, si bien altos niveles de apoyo de los iguales son importantes para

promover una buena salud mental, no son suficientes para proteger a los adolescentes contra los problemas psicológicos a los que deben enfrentarse como resultado del acoso, por lo que se revela necesaria una mayor intervención activa desde el ámbito escolar.

Rothson et al. (2011) encontraron también que la relación con los iguales puede desempeñar un papel significativo en la promoción de la resiliencia ante el *bullying*, tomando como indicador los resultados de desempeño escolar: las víctimas adolescentes con altos niveles de apoyo de sus iguales tienden más a mantener un rendimiento académico apropiado que aquellos con bajo nivel de apoyo.

Ttofi et al. (2014), a partir de su revisión sistemática de estudios longitudinales sobre factores protectores ante el acoso escolar, coinciden en señalar, entre otros factores, que el apoyo de amistades estrechas y amigos prosociales confiere resiliencia emocional ante la victimización por *bullying*.

En síntesis, la revisión de literatura arroja una fuerte evidencia empírica del papel que desempeña el apoyo social de los iguales en la resiliencia ante la victimización por iguales. En lo que respecta al ajuste emocional, los resultados son aún algo confusos y es necesaria más investigación al respecto: mientras la revisión bibliográfica apunta por un lado a que altos niveles de apoyo de iguales moderan los efectos de la victimización del *bullying* en cuanto al ajuste emocional de adolescentes (Tanigawa et al., 2011), según los hallazgos de otros estudios como el de Rothson et al. (2011), el apoyo de iguales no puede mitigar por sí solo el fuerte efecto negativo que el *bullying* tiene en el ajuste de los adolescentes. Sapouna y Wolke (2013) sugieren como explicación que la relación con los iguales va ganando importancia en la adolescencia como amortiguador del estrés comparado con las relaciones con los padres, pero es precisa una investigación más exhaustiva, tal y como se ha apuntado anteriormente.

En el contexto del estudio del efecto moderador del apoyo social de los iguales, algunas investigaciones han abordado el estudio del número de amistades de las víctimas de *bullying* y su eficacia protectora (Sapouna y Wolke, 2013; Schwartz et al., 2000; Vasallo et al., 2014).

Las investigaciones prospectivas realizadas por Schwartz et al. (2000) aportan soporte al papel de la amistad como factor moderador en niños y niñas en el desarrollo de victimización entre iguales: tener muchos amigos protege de la victimización, no así un número pequeño de amistades. Los niños/as que tienen gran número de amigos pueden haber desarrollado estilos de interacción que disuaden del maltrato a los iguales, incluso aun cuando esos niños/as tengan otras vulnerabilidades psicológicas o conductuales.

Continuando con el matiz del número de amistades y su eficacia protectora, también Sapouna y Wolke (2013) examinaron en el plano relacional con los iguales los efectos sobre los niveles de resiliencia emocional y conductual tras victimización por *bullying*, estudiando las variables de alienación social y número de amigos íntimos. Estos autores hallaron evidencia de que tener menor número de amistades íntimas predice menores niveles de delincuencia tras experiencias de victimización por *bullying*: concluyen que es más importante la calidad de las amistades (entre las que se encuentren amigos/as con niveles de conducta prosocial) que la cantidad, en cuanto al efecto de moderación entre acoso entre iguales y depresión. Entre los predictores de resiliencia emocional ante el *bullying* Sapouna y Wolke (2013) encontraron, entre otros factores, el sentirse menos alienado socialmente -en el caso de los chicos-, y entre los predictores de resiliencia conductual para las chicas el tener menor número de amistades íntimas.

Tanto en relación al número como a la calidad y la competencia social de las amistades, es necesario tener presente que las víctimas suelen tener amistades poco capaces de proteger ante la victimización (Salmivalli, 2010).

En ese sentido, el estudio de Vasallo et al. (2014) sobre el *bullying* en la adolescencia temprana, sugiere que uno de los factores que protegen a las víctimas de depresión posterior es un alto nivel de habilidades sociales y que la habilidad para interactuar eficazmente con otros (aunque las víctimas suelen tener menos habilidades sociales que sus iguales) puede mejorar los efectos adversos de la victimización por *bullying* sobre la salud mental. Vasallo et al. (2014) hallaron que las relaciones con iguales pueden ser efectivas para reducir los efectos adversos del acoso, si bien un alto nivel de

apego a los iguales puede intensificar la relación de riesgo entre victimización y posterior depresión.

Schwartz et al. (2000) coinciden en señalar que la influencia de la amistad como predictor de victimización puede ser indirecta, resultado de una tercera variable asociada, como podría ser el caso de las habilidades sociales, requeridas para establecer y mantener las amistades, y que pueden estar asociadas a la resiliencia en múltiples ámbitos del funcionamiento social. Un niño/a que desarrolla estas competencias, a pesar de la exposición a factores de riesgo en entornos difíciles, tiene menos probabilidad de convertirse en una víctima de *bullying*.

En párrafos anteriores se ha revisado el papel de las amistades en el ajuste emocional y académico de las víctimas. Para terminar este apartado, hacemos también mención a otro conjunto de investigaciones que han estudiado el rol del apoyo social de los iguales en el ajuste conductual de las víctimas y su relación con la conducta antisocial y el consumo de drogas y alcohol.

Como se ha expuesto anteriormente, además de las consecuencias psicológicas negativas internalizantes, la exposición a violencia escolar está asociada a problemas de conducta (Cedeno et al., 2010), a un incremento del riesgo de violencia posterior en las víctimas de *bullying* (Menard y Grotper, 2014; Ttofi et al., 2012) y a conductas de riesgo como delincuencia juvenil y abuso de sustancias (Forster et al., 2013; McElearn et al., 2008).

Haselager et al. (2002) llevaron a cabo un estudio longitudinal con niños/as rechazados por sus iguales para identificar los diferentes patrones del desarrollo de agresión y de conducta prosocial en los años de escuela elemental. Pese a la heterogeneidad en los patrones de desarrollo de agresión y conducta prosocial que arroja la investigación, los resultados indican que los cambios en la aceptación y en el rechazo suelen preceder a cambios en la agresión y en la conducta prosocial. En el mismo sentido, O'Donnell et al. (1995) habían concluido de su estudio que la prevención de delincuencia y abuso de sustancias, sobre todo en chicos agresivos, depende de una combinación de factores, entre

ellos, las habilidades prosociales y la baja interacción con otros iguales implicados en conductas antisociales.

3.3.3.2. Apoyo social desde la escuela: el valor protector de una experiencia escolar positiva.

3.3.3.2.1. El papel del profesorado y del entorno escolar en la promoción de resiliencia ante la victimización por bullying.

La vida diaria en la escuela es fuente de influencias significativas que promueven la resiliencia (Johnson, 2008). Entre los factores protectores para niños y jóvenes expuestos a riesgos, el contexto social de la escolaridad como sistema de apoyo externo es una de las claves determinantes de resiliencia en los estudiantes: la escuela y las aulas, en calidad de contextos protectores, dan apoyo y favorecen el desarrollo académico y social de niños y jóvenes (Bernat, 2009; Cefai, 2007).

Asimismo, los profesores/as desempeñan un rol clave en la vida de los niños y niñas como agentes potencialmente muy poderosos para el bienestar emocional -en lo que concierne a inteligencia emocional, factores protectores, salud mental y regulación emocional de los jóvenes- (McLaughlin, 2008) y para el desarrollo de la resiliencia desde pequeños: un alto nivel de apoyo por parte de los profesores/as, además del apoyo de padres e iguales, conlleva alta autoestima y bajos niveles de depresión (Sun y Hui, 2007).

En este sentido, McLaughlin (2008) ha estudiado el bienestar emocional en los jóvenes y su desarrollo en relación con la escuela y las aulas. Señala que el contexto social del aula y la escuela, así como las experiencias pedagógicas de los estudiantes, pueden fortalecer la resiliencia y actuar como mecanismos protectores y sugiere un mayor énfasis en las relaciones, la pedagogía y la construcción de comunidad -que también coincide en subrayar Paphazy (2005)- como elementos centrales para el desarrollo de bienestar emocional en jóvenes. McLaughlin (2008) identifica como aspectos importantes: escuelas con buenos resultados académicos y profesorado atento y afectuoso con los alumnos/alumnas, una concepción amplia del éxito -que incluya, por ejemplo, éxitos

musicales o deportivos- y escuelas que capaciten a los niños/as para ser responsables y fomenten buenas relaciones. McLaughlin incide, en definitiva, en cómo se enseña, cómo se aprende y en el ámbito relacional para conseguir el bienestar en la vida diaria de la escuela; subraya para ello la importancia de enseñar el curriculum relevante para necesidades futuras, promover aulas democráticas, gestionar la conducta de manera racional, humana y consistente y contar con profesores afectuosos, cercanos, amables y que proporcionen apoyo y amplias vías para conseguir el éxito.

Johnson (2008), en su investigación longitudinal llevada a cabo en contexto australiano, en la que ha estudiado las relaciones profesor-estudiante que promueven la resiliencia en la escuela, coincide en señalar que son las pequeñas cosas ordinarias y cotidianas que hacen los profesores/as las que pueden promover resiliencia en sus estudiantes, tales como: estar disponibles y ser accesibles, escuchar empáticamente sus preocupaciones y asuntos, enseñar las bases (lectura, escritura y habilidades para aprendizaje autónomo, aunque se hayan trabajado ya en el pasado), ser positivos, intervenir cuando ven que el bienestar de los alumnos se ve amenazado (por ejemplo, ante el *bullying*) y otros conectores humanos que promueven el vínculo prosocial entre profesor y alumno y que consisten en tratarlos no solo como estudiantes, sino como personas (divertirse con un chiste, recordar cumpleaños y felicitar éxitos deportivos, nacimientos de hermanos o el logro del carnet de conducir).

También Cefai (2007) incide en las relaciones profesor-estudiante para caracterizar los contextos escolares protectores. Identifica como factores clave y de mejora de la competencia en niños/as en riesgo, entre otros aspectos, las relaciones afectuosas entre estudiantes y profesores, las interacciones de apoyo con iguales, la implicación activa e inclusiva de los estudiantes en actividades significativas y las altas expectativas y reconocimiento transmitidos. Este último aspecto, la transmisión por parte de los profesores de expectativas positivas de éxito y optimismo hacia los estudiantes, también es destacado por Bernat (2009) en su estudio sobre los factores escolares que inciden en el desarrollo de la resiliencia de los jóvenes.

Dearden (2004), en su estudio con adolescentes y jóvenes atendidos por los servicios sociales, identificaba como factores protectores y de resiliencia en el contexto

escolar: acudir regularmente a la escuela, contar con profesores y adultos que escuchasen y respondiesen eficazmente al *bullying*, ser animados y ayudados a implicarse en la vida social de la escuela y a hacer amigos cuando fuera necesario. Destaca, en definitiva, el valor protector de una experiencia educativa positiva.

Si se analiza el papel de apoyo de la escuela y del profesorado en relación con la victimización por *bullying*, es mucho lo que el contexto, la organización escolar y, por supuesto, las personas y agentes educativos pueden hacer por el bienestar y la resiliencia de los alumnos/as. La revisión bibliográfica de investigación (Baldry, 2004; Davidson y Kilpatrick, 2007; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Tanigawa et al., 2011) aporta soporte empírico consistente acerca del papel moderador o amortiguador que tiene el apoyo del profesorado ante las consecuencias de la victimización por *bullying*.

Ttofi et al. (2014), a partir de su revisión sistemática de estudios longitudinales sobre factores protectores ante el acoso entre iguales, señalan que, entre otros factores, el apoyo de adultos significativos como los profesores confiere resiliencia emocional ante la victimización entre iguales.

Sterling y Zdunowski-Sjoblom (2014) han estudiado el apoyo y la ayuda recibidos por el niño/-a acosado y los priorizan en orden de importancia: primeramente el recibido por parte de padres, luego de amigos y, en un grado menor, por miembros del personal escolar, pero todos ellos amortiguadores potenciales contra los efectos negativos del *bullying*. Todos los sistemas de apoyo pueden amortiguar y ayudar: altos niveles de apoyo están asociados con autoestima y autopercepciones saludables.

Baldry (2004) coincidía en afirmar que el apoyo social de profesores -junto con el de iguales y, por supuesto, el de los padres- puede reducir las consecuencias negativas del *bullying*. Davidson y Kilpatrick (2007) precisan que en los chicos víctimas de acoso entre iguales el apoyo de los profesores, de los compañeros de clase y de la propia escuela funciona como moderador del estrés internalizante por *bullying* (síntomas de ansiedad y depresión), si bien en las chicas sería el apoyo parental el que realiza esta función. En el mismo sentido, Tanigawa et al. (2011) señalan que el apoyo social puede ser un factor protector para las víctimas; en concreto, el apoyo social de profesores está asociado a éxito

en la escuela, menos problemas psicológicos en respuesta a los estresores vitales y menos síntomas psicosomáticos. Sin embargo, preocupantemente, en las víctimas la asociación es a la inversa: los niños/as acosados reportan recibir menos apoyo social de los profesores/as.

En relación también con el ajuste emocional, Sun y Hui (2007) hallaron que un nivel alto de apoyo de los profesores conlleva alta autoestima y bajos niveles de depresión. Recogen, en el contexto de la escuela como sistema de apoyo, que el sentimiento de pertenencia –sentirse conectado a la escuela y ser valorado por los compañeros y profesores- es una variable relacionada positivamente con el gusto por la escuela, disfrutar con las clases, preocuparse por los demás y tener habilidades de resolución de problemas; a su vez, se relaciona negativamente con los síntomas depresivos, el rechazo social y la victimización entre iguales. También un alto desempeño académico reduce la probabilidad de resultados negativos (síntomas depresivos) en las víctimas (Hemphill et al., 2014). Winfree and Jiang (2010) encontraron que sentirse a salvo en la escuela era uno de los factores protectores más consistentes contra la ideación suicida y los intentos de autolisis.

En lo que al ajuste conductual se refiere, Sun y Hui (2007) recogen que el sentimiento de pertenencia escolar se asocia inversamente a la delincuencia y al uso de drogas. Hemphill et al. (2014) destacan dos factores protectores principales, clima positivo y estar implicado en la escuela, asociados a bajo riesgo de perpetración de violencia.

3.3.3.2.2. Programas escolares ecosistémicos de prevención del bullying a través de la promoción de la resiliencia.

Aumentar la resiliencia se ha propuesto como una manera de reducir los efectos de la victimización (Beightol et al., 2009; Healey, 2002; Rothon et al., 2011). Como se ha apuntado en la introducción de este capítulo, en el marco de la resiliencia se están desarrollando en el contexto escolar a nivel internacional numerosos programas de prevención -tanto universal como específica-, como por ejemplo: intervención con niños pequeños (Munist et al., 1998; Bruce y Cairone, 2014); programas para problemas conductuales (Hue, 2011); reducción de la ansiedad (Aune y Stiles, 2009) y de la depresión (Gillham et al., 2007); prevención de problemas de salud mental (Schwean y Rodger, 2013;

programa *Friends* para niños/as en riesgo por desventaja social de Stallard et al., 2005) y también ante el *bullying* y la victimización (Beightol et al., 2009; Challen, Machin y Gillham, 2014; McElearn et al., 2008; Menard y Grotper, 2014).

Muchos de estos programas escolares parten de una perspectiva ecosistémica que incluye el nivel familiar y el comunitario, con el objetivo común de favorecer la resiliencia y el bienestar social y emocional de los estudiantes (Binder y Farkas, 2013; McVie, 2014; Rothon et al., 2011; Donnon y Hammond, 2007b; Schwean y Rodger, 2013).

En este sentido, Johnson y Lazarus (2008), en su revisión de programas escolares que promocionan la salud, destacan acciones dirigidas a revisar y abordar la política escolar respecto al *bullying*, las prácticas pedagógicas, el curriculum, la salud mental, el entorno físico y el *ethos* y las habilidades personales y sociales (tales como la comunicación y asertividad, toma de decisiones y solución de problemas, búsqueda de ayuda, resolución no violenta de los conflictos, manejo del estrés, desarrollo y mantenimiento de relaciones sociales y construcción de la autoestima). Sun y Stewart (2008), desde un enfoque holístico o ecosistémico, subrayan también la necesidad de programas de prevención de la salud que actúen en el entorno físico y social de la escuela (lo que incluye servicios y políticas escolares anti-*bullying*), para promover la resiliencia en los estudiantes. Entre las estrategias que favorecen un clima escolar saludable destacan: estimular el desarrollo de habilidades sociales, relaciones positivas entre la escuela y las redes socio-familiares, así como ambientes de apoyo dentro de la escuela.

Henderson y Milstein (2003) también proponen un modelo holístico y sostienen que, para que las escuelas puedan ayudar a fortalecer la resiliencia del alumnado, deben hacer una profunda revisión del propósito mismo de la escuela, del currículo, del proceso de enseñanza-aprendizaje, del liderazgo y de la toma de decisiones. Desde ese modelo comprensivo, conceptualizan las escuelas como entornos de potencial desarrollo de resiliencia en todo el alumnado, fomentando la resiliencia académica y personal, y en los docentes, promoviendo en ellos mayor capacitación y motivación. A través del modelo de “*La rueda de resiliencia*” (Henderson y Milstein, 2003, p. 31) proponen seis pasos, dirigidos a mitigar los factores ambientales de riesgo y a construir resiliencia en el entorno: 1) enriqueciendo los vínculos; 2) fijando límites claros y firmes; 3) enseñando habilidades

para la vida tales como cooperación, resolución de conflictos, asertividad y destrezas comunicativas, resolución de problemas y afrontamiento; 4) brindando afecto y apoyo; 5) estableciendo y transmitiendo expectativas elevadas y realistas, y 6) ofreciendo oportunidades de participación significativa al alumnado, profesorado y familias.

Centrándonos en el ámbito concreto de la victimización por *bullying*, cabe citar algunos programas concretos de resiliencia a modo de una pequeña muestra: *programa UK Resilience* (Challen et al., 2014) para reducir síntomas depresivos, *bullying* y resultados asociados, basado, a su vez, en el programa *Penn Resiliency* (Gillham et al., 2007); programas anti-*bullying* basados en el apoyo de iguales (McElearn et al., 2008); programa experimental *Anti-bullying* (Beightol et al., 2009); *Bully Proofing Your School-BPYS* (Menard y Grotzinger, 2014).

Una sucinta revisión de algunos de estos programas *antibullying* basados en el desarrollo de resiliencia puede dar idea de la gran diversidad existente en este campo. Así, Healey (2002), quien subraya el papel de la resiliencia como factor crítico para resistir al *bullying*, aplica los tres elementos, identificados por Antonovsky (1987), que contribuyen a una respuesta resiliente a la victimización entre iguales, para que sean incluidos en los programas preventivos entre las habilidades a desarrollar: 1) la comprensión de la situación adversa actual (habilidades para identificar y reconocer el *bullying*), 2) manejabilidad (programas de entrenamiento de habilidades de afrontamiento) y 3) significatividad (resurgir de la experiencia con una interpretación que proporcione significado).

Binder y Farkas (2013) basan los programas anti-*bullying* de educación en resiliencia –entendidos como una suerte de inoculación contra las amenazas al crecimiento y bienestar de los niños/as– en cinco habilidades socio-emocionales a enseñar en calidad de fuerzas personales: 1) desarrollo de la conciencia de unicidad del propio yo y de los otros, 2) experimentar y expresar emociones, 3) resolver asertivamente problemas interpersonales, 4) iniciar gestos de amistad y 5) comunicación verbal y no verbal.

Johnson y Lazarus (2008) proponen para los adolescentes que se enfrentan a la adversidad programas escolares que les ayuden a construir resiliencia que enfatizen factores protectores como la participación significativa en la escuela, incrementar la capacidad de

los estudiantes para el vínculo pro-social, identificar expectativas y límites claros y consistentes, enseñar habilidades para la vida, proporcionar atención y apoyo y comunicar altas expectativas. Greeff y Berg (2013) recomiendan que estos programas trabajen con las víctimas la autoestima, la confianza, las habilidades sociales y de resolución de problemas, y las estrategias positivas de afrontamiento. Beightol et al. (2009) inciden en los niveles de autoeficacia de los niños/as con respecto a los programas escolares de resiliencia.

En resumen, existe una enorme diversidad entre la multiplicidad de programas de resiliencia: 1) en función del ámbito de aplicación -el aula o de aplicación global para toda la escuela-; 2) contexto escolar versus enfoques ecosistémicos; 3) con foco universal frente a prevención secundaria o específica; 4) distintas duraciones en el tiempo y 5) distintos focos de atención, entre otras divergencias. Sin embargo, el abordaje que plantean sobre la prevención e intervención con víctimas de *bullying* parece compartir algunos denominadores comunes: entrenamiento de habilidades prosociales y de amistad, desarrollo de resiliencia ante la intimidación mediante estrategias de afrontamiento y desarrollo de habilidades de resolución de problemas.

Autores como McElearn et al. (2008) entienden que un factor clave de éxito en estos programas es un enfoque global que afecte a toda la escuela (organización, profesorado y administración). Otro elemento clave es trascender el propio contexto escolar para hacer estos programas extensivos a otros niveles sistémicos, implicando a familia, iguales y comunidad en programas escolares multinivel. Así, Johnson y Lazarus (2008) centran el estudio de la resiliencia en cuatro entornos de apoyo externo al desarrollo (escuela, hogar, entorno comunitario y contexto de iguales) y destacan tres factores protectores a fomentar en cada contexto: relaciones de afecto, altas expectativas y participación significativa.

Greeff y Berg (2013) enfatizan que estos programas trabajen a nivel familiar, para desarrollar y fortalecer las características de resiliencia familiar, especialmente a través de la promoción de la calidad de la comunicación familiar, la fortaleza y la durabilidad de la unidad familiar. De igual modo, Bowes et al. (2010) y Sapouna y Wolke (2013) coinciden en señalar, a la luz de los resultados de sus estudios, que el éxito de los programas escolares

de intervención pasa no solo por el entrenamiento en habilidades psicosociales en los adolescentes, sino también por la inclusión de las familias en los mismos, para ayudar a reducir los niveles de estrés de las víctimas y capacitarlas para desarrollar mecanismos adecuados de afrontamiento.

Respecto al nivel sistémico de los iguales, McElearnny et al. (2008) en su investigación en contexto norirlandés destacan los programas *antibullying* basados en el apoyo de iguales. Consideran que estos programas se están revelando, de manera creciente, como un importante elemento de los enfoques escolares integrales para prevenir el acoso escolar y señalan que, a través del aprendizaje de habilidades interpersonales, empatía, resolución de problemas, escucha activa, modelado y mediación de iguales, contribuyen a construir la resiliencia, a promocionar la amistad y a desafiar los roles grupales negativos de iguales presentes en la conducta de *bullying*.

Por tanto, desde el paradigma de la Psicología Positiva, son muchos los autores que se inclinan a proponer enfoques comprensivos, globales y sistémicos para promover un modelo de resiliencia en las escuelas, que incluyan también a iguales y la colaboración con familias y ámbito comunitario, para que sean un verdadero contexto protector y puedan facilitar las distintas trayectorias de desarrollo de su alumnos y alumnas (Avilés et al., 2011; Binder y Farkas, 2013; Bowes et al., 2010; Donnon, 2010; Garaigordobil y Aliri, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2008b; Greeff y Berg, 2013; Healey, 2002; Johnson y Lazarus, 2008; Morrison et al., 2006; Sapouna y Wolke, 2013).

Esta multiplicidad de programas requiere aún de investigación y seguimiento a más largo plazo y de estudios comparativos de su efectividad (Menard y Grotspeter, 2014), pues los resultados son todavía confusos y desiguales, con gran variación en el grado de éxito conseguido. A pesar de ello, autores como Beightol et al. (2009) esperan resultados prometedores.

Para futuros programas de intervención -tanto *antibullying* como otros programas multicomponente, que se espera sean igualmente eficaces en reducir el *bullying* y los problemas internalizantes y externalizantes relacionados- autores como Ttofi et al. (2014) sugieren ampliar su perspectiva incluyendo enfoques basados en el desarrollo de fortalezas.

3.3.3.3. El apoyo social comunitario: vecindario, entorno social y adultos significativos.

Desde un enfoque ecosistémico de la resiliencia, la comunidad y el vecindario pueden desempeñar también un papel significativo en calidad de contextos protectores y fuente de apoyo social.

En este sentido, Mykota y Muhajarine (2005) hacen referencia a la *resiliencia comunitaria*, siguiendo con los mismos planteamientos sistémicos de Walsh (1996), al plantear el concepto de resiliencia relacional en el ámbito familiar. El modelo conceptual de la resiliencia comunitaria integra dualismos estructurales y de procesos así como factores de riesgo y factores protectores comunitarios para la salud de los niños/as. Mykota y Muhajarine afirman que existen macroprocesos adversos que generan desventaja en la comunidad y en el bienestar de niños y jóvenes, que los ponen en situación de riesgo y vulnerabilidad para su desarrollo; están moderados por características estructurales del barrio, sociales e interpersonales que operan como factores de riesgo o factores protectores del barrio. Entre las características estructurales del barrio que promueven el bienestar en niños y jóvenes se hallan, según Mykota y Muhajarine: la seguridad, la existencia de centros comunitarios, bibliotecas y escuelas, la accesibilidad o el transporte. Algunos procesos sociales e interpersonales del barrio que promueven el bienestar son la autoeficacia parental, las redes de organización social, la autonomía local y el pluralismo cultural.

La comunidad y el vecindario pueden ser una fuente de apoyo social por parte de adultos significativos e iguales prosociales. Diversos estudios resaltan este papel de los adultos dentro del entorno comunitario, además de los padres: personas que alienten a ser independientes, buenos modelos a imitar (Downey, 2002; Grotberg, 2006).

En el contexto del maltrato infantil, Teisl, Cicchetti, Rogosch y Oshri (2012) subrayan como elementos que contribuyen a la resiliencia la exposición a otros agentes socializadores positivos, además de los padres. En el mismo sentido, Gilligan (2008), en su investigación sobre la promoción de la resiliencia en jóvenes bajo tutela de la Administración de larga duración, considera el barrio, los espacios de tiempo libre, la

comunidad e incluso el trabajo entre los jóvenes mayores como contextos de desarrollo con oportunidades -y riesgos- que pueden impactar en la trayectoria de desarrollo. Considera que el ámbito del tiempo libre y el del trabajo pueden ser fuentes o recursos de resiliencia, ofreciéndoles oportunidades de desarrollar sentido de competencia en ciertas esferas, cultivar roles sociales y relaciones que fomentan la salud y bienestar.

En el contexto concreto de la violencia entre iguales en ámbito escolar, los adultos de la comunidad significativos para los adolescentes se revelan también como importantes agentes de resiliencia. Así, Dearden (2004), que también estudió los factores protectores entre adolescentes y jóvenes atendidos por los Servicios Sociales, destacó, entre otros factores de resiliencia, el papel de sus cuidadores o monitores con las siguientes características: que escuche y hable con el adolescente; le demuestre interés, cuidado, ánimo y apoyo consistente; que responda eficazmente al *bullying*; ejerza de mentor y de modelo, valore la educación como un buen camino en la vida, anime al adolescente a creer en sí mismo/a, y fomente intereses y aficiones extraescolares (para desarrollar habilidades sociales y hacer amistades fuera del cuidado estatal).

Nettles et al. (2000), en su estudio acerca del papel que desempeña el apoyo social en la protección de los efectos negativos de la exposición a la violencia sobre el éxito académico, encontraron que el apoyo de otros adultos significativos diferentes de los padres, proporcionado a través de la participación en actividades extracurriculares, interviene en el desarrollo de competencia y otros correlatos de resiliencia tales como el optimismo y el compromiso escolar, aspectos en los que también coinciden en señalar Gillham et al. (2007).

Además de este papel de los adultos significativos de la comunidad, una segunda variable que desempeña también un importante rol en el desarrollo de la resiliencia es el vínculo y el sentido comunitario. Autores como González Arratia et al. (2009) o Grotberg (2006) hacen referencia a la confianza entre vecinos; Maimon, Browning y Brooks-Gunn (2010) hallaron evidencia de que un vínculo familiar fuerte con una red vecinal cohesionada reduce el riesgo de intentos de suicidio en adolescentes, riesgo al que puede conducir una victimización por iguales intensa y frecuente, como se ha expuesto

anteriormente (Baldry, 2004; Forster et al., 2013; Hunter et al., 2004; McElearnny et al., 2008; Menard y Grotmeter, 2014; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Sun y Hui, 2007; Van der Wal et al., 2003).

En tercer lugar, un nivel económico no deprivado puede ejercer también un efecto protector. McVie (2014) ha examinado el impacto del *bullying* durante la adolescencia temprana sobre los resultados a largo plazo, analizando varios factores protectores y de resiliencia potencial, a nivel individual, familiar y comunitario. En este último nivel examinó el potencial rol protector de tres variables: un bajo nivel de deprivación económica, alta estabilidad de la población en el barrio y baja tasa de criminalidad. Encontró evidencia estadística significativa para experimentar menos ansiedad y depresión y ser más resilientes a problemas psicológicos posteriores en la variable “bajo nivel de deprivación económica comunitaria”.

Por último, la seguridad del vecindario y un entorno social estable han sido objeto también de numerosos estudios relacionados con la resiliencia (Grotberg, 2006; Hemphill et al., 2014; Lösel y Farrington, 2012; Trentacosta et al., 2009). La revisión empírica arroja resultados consistentes en esta dirección.

Así, encontramos que la exposición a la violencia en el contexto de la comunidad conlleva un aumento del riesgo de implicarse en violencia interpersonal así como de convertirse en víctima (Low y Espelage, 2014). Dado que las víctimas de *bullying* tienen mayor riesgo de violencia posterior (Menard y Grotmeter, 2014; Ttofi et al., 2012) y de conductas de riesgo como delincuencia juvenil y abuso de sustancias (Forster et al., 2013; McElearnny et al., 2008), desde enfoques sistémicos el nivel comunitario también desempeña un importante papel protector.

Lösel y Farrington (2012) concluyen en su estudio que la probabilidad de violencia decrece según crece el número de factores protectores en los distintos niveles (individual, familiar, escolar, iguales y comunitario). Respecto a este último contexto, vivir en un barrio no deprivado y no violento constituye un factor protector. Coinciden en ello Trentacosta et al. (2009), que han estudiado desde una perspectiva ecológica el desarrollo de la conducta antisocial durante la adolescencia. Entre los factores comunitarios recogen la peligrosidad

del vecindario y orientan la prevención de la conducta delincuente en la adolescencia a la interacción entre factores disposicionales y contextuales. En esta línea de investigación, Hemphill et al. (2014), en su estudio sobre los factores protectores contra el impacto de la victimización en problemas de externalización e internalización en jóvenes, también hallaron que la seguridad del vecindario ejerce un papel protector, mientras que la desorganización, violencia y peligro en el barrio constituyen factores de riesgo.

Además, los factores de riesgo y los factores protectores individuales y familiares, que co-ocurren o son afectados por la exposición a la violencia del entorno comunitario son también factores de riesgo y protectores tanto para la perpetración del bullying como para la victimización (Low y Espelage, 2014). Así ocurre con la cohesión familiar (Hammack et al., 2004) o el seguimiento parental (Low y Espelage, 2014).

Hammack et al. (2004), que estudiaron los factores de apoyo social como moderadores ante la exposición a la violencia en la comunidad, encontraron que las prácticas parentales (supervisión, apoyo y compromiso) pueden determinar cómo se ven afectados por la violencia los jóvenes en vecindarios urbanos. En particular, la cohesión familiar, como medida de la calidad y la proximidad en las relaciones padres-adolescentes, es un importante moderador de los efectos del estrés en entornos violentos. De igual manera, Low y Espelage (2014) han investigado cómo la relación entre exposición a la violencia comunitaria, agresión de iguales y victimización es modificada por influencias individuales, de iguales y familiares, entre las que examinaron la impulsividad y el seguimiento parental como potenciales moderadores sobre los resultados. Los resultados sugieren que ambas variables están implicadas en la modificación de los efectos de la exposición a violencia en la comunidad tanto en la perpetración como en la victimización reduciendo la implicación en conductas desviadas.

Dado el papel protector que la comunidad y el entorno social cercano pueden desempeñar en la prevención de la violencia, autores como Donnon y Hammond (2007) animan a los miembros de la comunidad a trabajar junto con estudiantes, padres y educadores en programas anti-*bullying* comprehensivos, sistémicos, con los que promover el desarrollo de la resiliencia en los adolescentes.

A tenor de la revisión teórica, el apoyo social (en sus dimensiones parental, escolar y de iguales) será una de las variables en el presente estudio y los resultados en desempeño escolar y ajuste emocional y conductual serán tomados como indicadores de resiliencia.

3.4. CONCLUSIÓN: VARIABLES DE RESILIENCIA ANTE EL *BULLYING* Y OBJETIVOS DEL PRESENTE ESTUDIO.

Tal y como se ha expuesto en páginas anteriores, los niños/as que son víctimas de *bullying* están en riesgo de experimentar dificultades de ajuste psicológico y problemas emocionales (tales como baja autoestima y sentimiento de autovalía, ansiedad, problemas psicosomáticos, aislamiento, depresión e incluso ideación autolítica), así como problemas conductuales y psicosociales (conductas agresivas, violentas o autodestructivas, delincuencia y consumo de alcohol y drogas). El acoso tiene también un fuerte impacto en el rendimiento académico de las víctimas.

Si bien la experiencia de sufrir *bullying* incrementa el riesgo de problemas de ajuste en la adolescencia y primera juventud e incluso a más largo plazo, afortunadamente no todos los niños/as que son acosados los experimentan; algunas víctimas tienen un funcionamiento mejor del que se podría esperar dada la situación que sufren y demuestran resultados conductuales y psicológicos relativamente positivos a pesar de su nivel de riesgo: son *resilientes*.

Aún son pocas las investigaciones que han examinado los procesos resilientes que pueden intervenir para mitigar los efectos negativos del acoso entre iguales. El presente estudio pretende contribuir a un mayor conocimiento de los mismos, estudiando los efectos principales y de moderación de factores de resiliencia sistémicos (individuales, familiares y comunitarios) sobre los síntomas internalizantes y externalizantes del *bullying* y *cyberbullying*, así como en otros indicadores de ajuste (tales como la autovaloración de la imagen corporal y el rendimiento académico).

A lo largo de este capítulo se ha ido exponiendo y justificando desde la revisión de la literatura científica la selección de las variables de resiliencia que formarán parte del

presente estudio, pertenecientes al nivel individual (optimismo, satisfacción vital, inteligencia emocional, autoeficacia percibida, capacidad de recuperación tras sucesos estresantes, ego-resiliencia y estrategias de afrontamiento), familiar (apoyo parental) y comunitario (apoyo social de iguales, de profesores y de otras personas significativas). Cada uno de estos niveles representa un rango potencial de factores de resiliencia, que pueden proteger directamente contra los efectos negativos del *bullying* o moderar sus consecuencias.

Después del capítulo-resumen con las conclusiones de la parte teórica, daremos paso al estudio empírico y a los resultados del mismo relativos al papel que han tenido las variables de resiliencia en estudio sobre la relación entre victimización por *bullying* y sus consecuencias internalizantes y externalizantes.

4. CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA.

4. CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA.

El *bullying* es un fenómeno complejo y multicausal de violencia entre iguales que se caracteriza por la intencionalidad o proactividad de la agresión, la repetición en el tiempo, la situación de indefensión de la víctima y una relación asimétrica o de desequilibrio de fuerzas basado en el binomio dominio versus sumisión y la *ley del silencio* (Ararteko, 2008; Goldsmid y Howie, 2014; Hemphill et al., 2014; Olweus, 1993, 2005; Sterling Honig y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Velderman et al., 2008). El acoso entre iguales es un grave fenómeno de dimensión social (Díaz-Aguado, 2005; Elzo, 2008; Hutchinson, 2012); todos los agentes intervinientes, víctimas, agresores y espectadores, sufren las consecuencias del maltrato y, por tanto, todos necesitan ayuda.

El *bullying* se manifiesta con acciones intimidatorias que combinan distintas tipologías de agresiones: directas (ataques físicos y verbales) e indirectas (acoso relacional, que incluye manifestaciones como rechazo, exclusión y manipulación social). El género es una variable relevante en el fenómeno del maltrato escolar: desde el punto de vista de la victimización, hay más víctimas varones en muchas de las manifestaciones de maltrato, en especial las relacionadas con la violencia física, mientras que el acoso que reciben las niñas se centra en lo verbal, en particular la maledicencia, y en el aislamiento y la exclusión social (Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2006; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010; Piñuel y Oñate, 2005).

Existe una gran heterogeneidad entre las víctimas. Las tipologías tradicionales distinguen entre la víctima pasiva y la víctima activa o provocativa. Las primeras se caracterizan por un alto nivel de ansiedad, baja autoestima, mayor tendencia a la depresión y a somatizar enfermedades, dado su nivel de estrés, a una situación social de aislamiento o redes sociales de apoyo muy pobres, inseguridad, sumisión, indefensión, silencio y miedo (Ararteko, 2008; Castells, 2007; Sullivan et al., 2005). Las víctimas activas o provocativas, también denominadas *bully-victims*, con menor prevalencia general y más frecuentes entre los chicos, presentan una tendencia excesiva e impulsiva a reaccionar con conductas agresivas y bajo autocontrol, pueden exhibir conductas irritantes y/o provocaciones a sus

potenciales agresores, mezclando su papel de víctima con el de agresor, pero sus agresiones son meramente reactivas (Castells, 2007; Holt et al., 2007).

En ambos tipos de víctimas, el *bullying* en sus distintas manifestaciones genera a corto y largo plazo severas consecuencias internalizantes (ansiedad, problemas psicosomáticos, depresión e incluso suicidio) y externalizantes, tales como retraimiento y dificultades en las relaciones interpersonales, problemas psicosociales e implicación en conductas agresivas, delincuencia y consumo de alcohol y drogas (Cedeno et al., 2010; Greeff y Van der Berg, 2013; McElearn et al., 2008; Narayanan y Betts, 2014; Rothon et al., 2011; Sapouna y Wolke, 2013; Vasallo et al., 2014; Whitley et al., 2013).

El *cyberbullying* constituye otra preocupante manifestación del maltrato entre iguales que aparece en un importante porcentaje de jóvenes, tanto en calidad de víctimas como de agresores (Burgess-Proctor et al., 2009; Garaigordobil y Aliri, 2013). Implica una conducta agresiva e intencional repetida de forma frecuente, llevada a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un amplio rango de manifestaciones (Corcoran et al., 2015) y dirigida a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith, Mahdavi et al., 2006). Aunque comparte características con el *bullying* tradicional, tiene carácter y entidad distintos a este último.

La victimización por *cyberbullying* predice baja autoestima, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, indefensión, estrés, somatizaciones, trastornos del sueño, dificultades de concentración, sentimientos de ira y frustración, irritabilidad, externalización de la hostilidad, delincuencia y abuso de alcohol (Estévez et al., 2010; Garaigardobil, 2011; Gámez-Guadix et al., 2013; Selkie et al., 2015). Las consecuencias psicológicas del *cyberbullying* pueden llegar a ser más perjudiciales que las del *bullying* tradicional por el alcance de Internet, la inmediatez, el aislamiento de la víctima en la red, el anonimato e impunidad del ciberagresor y la ausencia de percepción del daño causado y de empatía (Avilés, 2013; Kowalski et al., 2014).

Si bien la experiencia de sufrir *bullying* y *cyberbullying* incrementa el riesgo de problemas de ajuste, no todos los niños/as que son acosados los experimentan. Algunas víctimas tienen un funcionamiento mejor del que se podía esperar, demostrando resultados

conductuales y psicológicos relativamente positivos a pesar de su alto nivel de riesgo (Bowes et al., 2010; McVie, 2014; Ttofi et al., 2014); son resilientes, en la medida en que muestran resultados de *adaptación* interna y externa exitosas o *competencia*, a pesar de estar sometidos a estresores tales como el *bullying*.

La resiliencia, la capacidad del ser humano de resistir y rehacerse ante las adversidades, es un fenómeno universal y transcultural, que no proviene de cualidades excepcionales sino de los recursos humanos ordinarios (Masten, 2001; Sarkar y Fletcher, 2014; Ungar, 2008). Pese a la multiplicidad de definiciones, el concepto de resiliencia se puede delimitar a partir de dos elementos comunes presentes en casi todas ellas: 1) la resistencia a un trauma, adversidad o estrés prolongado considerados graves –situaciones de alto riesgo- y 2) la evolución posterior satisfactoria en cuanto a funcionamiento conductual, social y/o cognitivo socialmente aceptable –resultados de ajuste positivo ante la adversidad- (Manciaux et al., 2003; Masten et al., 1990; Werner, 2003).

La investigación en resiliencia se ha ido desarrollando a lo largo de cuatro fases diferenciadas de estudios, generando una multiplicidad de modelos explicativos. En la actualidad, se aboga por enfoques transaccionales de desarrollo, surgidos a partir de los planteamientos sistémicos de la *ecología* humana (Bronfenbrenner, 1979), capaces de representar las mutuas influencias a lo largo del tiempo resultantes de la interacción continua de los sistemas vivos, sus ambientes y sus experiencias (Chen et al., 2012; Ehrensaft y Tousignant, 2003; Espelage, 2014; Glantz y Sloboda, 1999; Kaplan, 1999; Kumpfer, 1999; Kumpfer y Bluth, 2004; Masten, 1999; Masten y Reed, 2002; McDermott, 2004; Richardson, 2002; Ungar, 2011).

Las conceptualizaciones actuales de la resiliencia se orientan, por tanto, hacia definiciones transaccionales y de interacción, y cada vez menos hacia su consideración como un rasgo de personalidad o cualquier otra condición estática, dado que se trata de un proceso dinámico y modificable. La revisión empírica sobre la resiliencia muestra que es cambiante a lo largo del curso de la vida y está ligada al desarrollo: las mismas variables podrían operar como factores de riesgo, factores protectores o resultados, según diferentes períodos del ciclo vital. Además, es dependiente y específica de los contextos: no existe un

único factor universal de resiliencia beneficioso en todas las circunstancias, los resultados positivos dependen de las sinergias sistémicas (variables individuales, familiares y relacionales) con elementos contextuales y factores de riesgo (Cefai, 2004; Masten y Reed, 2002; Manciaux et al., 2003; Sosa, 2012).

La investigación sobre la resiliencia en víctimas de *bullying* no ha recibido aún demasiada atención: son pocos los estudios que han examinado los procesos resilientes que pueden intervenir, de manera directa (*main effect*) o con un efecto moderador (*buffering effect*), sobre las consecuencias negativas del acoso entre iguales. Están recibiendo creciente atención tres niveles de protección: individual, familiar y comunitario.

En el nivel individual, se han identificado las siguientes variables protectoras o factores moderadores del impacto del *bullying* en las víctimas: 1) el optimismo, por su importante papel en la selección de estrategias de afrontamiento y conductas adaptativas y en el bienestar psicológico y físico (Izenberg, 2007; Nettles et al., 2000); 2) la autoestima (Fox y Boulton, 2003; McVie, 2014; Rivers y Cowie, 2006; Tynes et al., 2012; Sapouna y Wolke, 2013) y la autoeficacia percibida (Bowes et al., 2010; Donnon y Hammond, 2007b; Jafee, 2007; Martin y Marsh, 2009; Samuels, 2002; Sapouna y Wolke, 2013; Sosa, 2012; Vasallo et al., 2014; Vigil, 2005); 3) la satisfacción vital (Fredrickson et al., 2003; Kotsou et al., 2011; Velderman et al., 2008); 4) la inteligencia emocional, por su relación con el afrontamiento resiliente y el ajuste psicológico (Extremera et al., 2007; Keefer et al., 2013; Kokkinos y Kipritsi, 2012; Petrides et al., 2004) y, en particular, la inteligencia interpersonal y las habilidades prosociales como factores de resiliencia conductual y emocional ante la victimización (Schwartz et al., 2000; Ttofi et al., 2014; Vasallo et al., 2014); 5) el estilo atribucional resiliente, caracterizado por el optimismo, locus de control interno y valoración de la situación como reto (Hunter y Boyle, 2002, 2004; Mora-Merchán, 2006); y 6) las habilidades de afrontamiento ante la victimización por *bullying*, con una combinación de estrategias activas y centradas en la emoción para un afrontamiento efectivo y resiliente (Baldry y Farrington, 2005; Benavides, 2012; Edgea, 2005; Fredrickson et al., 2003; Gillham et al., 2007; Hunter y Boyle, 2004; Jackson, 2005; Kokkinos et al., 2014; Mora-Merchán, 2006; Newman, 2008; Varjas et al., 2009; Vigil, 2005; Waaktaar et al., 2004). Otras variables, como la personalidad resiliente (Friborg et al,

2005; Overbeek et al., 2010; Pengilly y Dowd, 2000) y el género (Bowes et al., 2010; McVie, 2014; Rothon et al., 2011; Sapouna y Wolke, 2013), precisan aún de más investigación al respecto.

En el nivel sistémico familiar se ha identificado el apoyo intrafamiliar parental y fraternal como factor de resiliencia emocional, conductual y académica ante las consecuencias de la victimización por *bullying* (Baldry y Farrington, 2005; Bowes et al., 2010; Davidson y Kilpatrick, 2007; McVie, 2014; Sapouna y Wolke, 2013; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Tanigawa et al., 2011; Ttofi et al., 2014).

Por último, en el nivel social próximo y comunitario (iguales, escuela y entorno) destacan por su rol protector: 1) el apoyo social de iguales (Baldry, 2004; Denny et al., 2004; Pengilly y Dowd, 2000; Rothon et al., 2011; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Sun y Hui, 2007; Tanigawa et al., 2011); 2) el apoyo social desde la escuela y el profesorado (Baldry, 2004; Davidson y Kilpatrick, 2007; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Tanigawa et al., 2011); y 3) el apoyo social comunitario del vecindario, entorno social próximo y adultos significativos (Dearden, 2004; Low y Espelage, 2014; Maimon et al., 2010; McVie, 2014; Nettles et al., 2000).

Cada uno de estos niveles representa un rango potencial de factores de resiliencia, que pueden proteger directamente contra los efectos negativos del *bullying* y *cyberbullying* o moderar sus consecuencias; de ello se derivan importantes implicaciones para el desarrollo de programas holístico-sistémicos de prevención e intervención.

Los programas anti-*bullying* para el desarrollo de la resiliencia que se han comenzado a implementar -tales como el *programa UK Resilience* (Challen et al., 2014) para reducir síntomas depresivos y acoso escolar, los programas anti-*bullying* basados en el apoyo de iguales (McElearn et al., 2008), programas experimentales *Anti-bullying* (Beightol et al., 2009), *Bully Proofing Your School-BPYS* (Menard y Grotper, 2014) o en nuestro contexto *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) -, si bien presentan una gran diversidad y requieren aún mayor investigación y seguimiento a largo plazo, tienen algunos denominadores comunes que contribuyen a una respuesta resiliente ante la victimización. Por una parte, dentro de un enfoque escolar global, que afecta

también a la organización y al profesorado, trabajan con el alumnado la autoestima y la autoeficacia, el entrenamiento en resolución de problemas y habilidades interpersonales y prosociales y el desarrollo de resiliencia ante la intimidación mediante estrategias de afrontamiento adaptativas (Greeff y Van der Berg, 2013; McElearn et al., 2008;). Por otra parte, sugieren extender estos programas escolares al resto de niveles sistémicos, implicando a iguales (mediante modelado y mediación), familia y comunidad, fomentando en cada uno de estos contextos tres factores clave: las relaciones de afecto, las altas expectativas y la participación significativa (Johnson y Lazarus, 2008).

Conocer cómo se comportan los factores de resiliencia en el contexto de la victimización por *bullying* permitirá, en futuras investigaciones, diseñar programas preventivos universales eficaces desde enfoques sistémicos (ámbito escolar, familiar y comunitario), que desarrollen en los niños y adolescentes recursos de resiliencia, ajuste y competencia.

II. PARTE EMPÍRICA

5. ESTUDIO CUALITATIVO

5.1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO.

La resiliencia ha recibido aún poca atención en el marco de la investigación del *bullying*; todavía es poco lo que se sabe acerca de los factores que indican resiliencia ante resultados de adaptación positiva tras la victimización o los procesos causales por los que operan. Conocer más profundamente cuáles son dichos factores y cómo se comportan en el contexto del acoso entre iguales permitiría desarrollar programas preventivos universales y sistémicos más eficaces para promover en los niños y adolescentes recursos de resiliencia, ajuste y competencia.

La presente investigación, que consta de un estudio cualitativo previo y una segunda parte cuantitativa, pretende contribuir a un mayor conocimiento de los factores de resiliencia que pueden intervenir para mitigar los efectos negativos del *bullying*, evaluando el papel de determinadas variables de resiliencia (individuales, familiares y comunitarias) en el impacto de la victimización en los adolescentes.

Partiendo de este objetivo general, el propósito del estudio cualitativo fue contrastar, a través del análisis y la codificación en categorías de contenido, la relevancia de las variables de resiliencia seleccionadas para la evaluación a realizar en el estudio cuantitativo posterior.

5.2. MÉTODO DEL ESTUDIO CUALITATIVO.

El estudio cualitativo consistió en un grupo focal sobre el *bullying*, sus consecuencias, variables moderadoras y estrategias de afrontamiento que manifestasen resiliencia. El grupo focal estuvo integrado por 10 alumnos y alumnas de 1º y 2º Bachillerato (80% chicas, 20% chicos), con edades comprendidas entre 16 y 18 años.

La participación de los sujetos en el estudio cualitativo fue voluntaria; se envió a sus familias una carta de consentimiento informado, explicitando que se grabarían en audio las intervenciones y asegurando la confidencialidad.

Para el desarrollo del grupo focal se elaboró un guión con preguntas abiertas. Las grabaciones fueron transcritas para analizar los datos y establecer las categorías. Las conclusiones del estudio cualitativo sirvieron para validar la selección de variables para el estudio cuantitativo.

5.3. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO: CATEGORÍAS DE CONTENIDO DEL GRUPO FOCAL.

Una vez delimitados los conceptos de *bullying* y *cyberbullying*, el grupo focal se centró fundamentalmente en la victimización y sus consecuencias, factores protectores (variables moderadoras) y estrategias de afrontamiento que manifiestan resiliencia. El contenido de las respuestas se analizó y codificó en esas tres categorías, que se exponen en los siguientes apartados.

5.3.1. CONSECUENCIAS DE LA VICTIMIZACIÓN.

En la primera categoría, relativa a las consecuencias de la victimización, las aportaciones de los participantes en el grupo focal se agruparon en torno a: 1) afectos negativos e indefensión aprendida (miedo, desánimo, indefensión y ansiedad anticipatoria); 2) afectación del rendimiento escolar y 3) cambio profundo (transformación, actitud optimista, capacidad de recuperación tras sucesos negativos y propósito en la vida).

Algunos de los participantes manifestaron el miedo y los sentimientos de desánimo que conducen a la indefensión aprendida:

“Me daba miedo lo que me pudieran hacer fuera del colegio, no tenía en quién confiar.” (Adela, 16 años).

“Cuando yo he pasado por esa situación, a mí siempre me decían: “pues haz algo”; es que en ese momento me decían únicamente “haz algo”, como si fuera tan fácil, te sientes tan solo y tan incapaz...” (Carlos, 17 años).

“La gente que está así está bloqueada; piensa que no hay salida (...) Se van hundiendo, se ven desbordados y tiran la toalla.” (Tina, 17 años).

En ese contexto de afecto negativo, se verbalizó también ansiedad anticipatoria: *“Yo estaba en casa pensando todo el rato que al día siguiente tenía que volver; el fin de semana me lo pasaba pensando que iba a llegar el lunes y tendría que volver otra vez”*. (Luisa, 16 años).

Una segunda consecuencia que emergió del análisis del contenido fue la afectación del rendimiento escolar: *“Yo pasaba de los estudios; bueno, aparte tenía otros problemas personales (...); cuando se metían conmigo, me desanimaba y dejaba de estudiar. Suspendía seis, ocho...”* (Ainara, 17 años).

El tercer y último bloque de consecuencias agrupó contenidos relacionados con el cambio profundo y la transformación (*thriving*): *“Te hace más fuerte. Te vas haciendo más maduro, te llenas de valor; tu personalidad cambia, cambias completamente, te vuelves más fuerte.”* (Julen, 18 años).

En ese epígrafe se incluyeron asimismo reflexiones relativas a la actitud optimista y la capacidad de recuperación tras sucesos negativos (*bounce-back*): *“Dices: si puedo superar esto, puedo superar cualquier otra cosa más; te da confianza en ti mismo”*. (Carlos, 17 años).

Se recogieron también en esta subcategoría aportaciones relativas al propósito en la vida y motivación de logro: *“Llegó un momento en que me dije: quiero sacar algo, quiero ser alguien en la vida, yo quiero empezar desde cero; me puse a pensar y a buscar un nuevo colegio, quería estudiar, quería empezar en otro entorno y eso me dio fuerzas para seguir estudiando”*. (Ainara, 17 años).

Por último, se incluyeron experiencias relativas al altruismo y la cooperación: *“Yo conozco a una persona que fue positivo para ella, pero también para los demás, porque ahora es voluntaria y como que lo utiliza (ayudar a los demás) para ocupar su tiempo y no pensar tanto en lo que le pasó”*. (Estela, 16 años).

5.3.2. FACTORES PROTECTORES.

En esta segunda categoría, el análisis del contenido identificó fundamentalmente dos recursos: el apoyo familiar (especialmente materno) y el apoyo de los iguales.

El grupo destacó el tema del apoyo familiar y enfatizó su importancia:

“Yo creo que también depende mucho de la familia; si tu familia te apoya, puede que seas más fuerte, pero si no lo cuentas o tu familia pasa de ello, va a ser mucho peor. A mí mi madre me ha ayudado mucho, me daba consejos.” (Luisa, 16 años).

“Mi madre me da apoyo, me dice que no tengo por qué venirme abajo, me da fuerzas”. (Elena, 16 años).

“A mí mi madre me decía que seguro que la culpa era mía; es verdad, me decía eso, que seguro que era yo, que era rara y que nunca me integraba en nada. Yo me sentía super mal porque me hubiera gustado que mi madre me entendiese y no me entendía.” (Ainara, 17 años).

Los participantes también manifestaron la importancia del apoyo de iguales: *“El apoyo puede ser también de los amigos; los demás son muy importantes para que puedas salir adelante y hay gente que no los tiene”.* (Virginia, 18 años).

Una tercera subcategoría, el apoyo de los profesores, fue poco valorada como potencial fuente de ayuda: *“Los profesores pueden ayudarte poco”.* (Julen, 18 años).

5.3.3. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

En la tercera categoría, el afrontamiento, las aportaciones de los participantes permitieron distinguir varios tipos: 1) afrontamiento pasivo de indefensión, 2) contra-agresión y revancha, 3) evitación y absentismo, 4) indiferencia, 5) distracción, 6) búsqueda de apoyo social y 7) reestructuración cognitiva. Los participantes cuestionaron la eficacia de las dos primeras estrategias.

Respecto al primero, el afrontamiento pasivo, algunas de las aportaciones de los estudiantes fueron las siguientes: *“Independientemente de que seas más fuerte o más débil, si tú en ese momento te sientes débil, esa es tu vulnerabilidad, sentirte sin armas o que no tienes recursos.”* (Tina, 17 años). *“Si los acosadores ven que estás viviendo de la pena, más se meten contigo.”* (Julen, 18 años).

Algunos participantes se manifestaron proclives a responder agresivamente y a la venganza:

“A mí me hacían lo mismo de pequeña, pero yo lo que hacía era defenderme, yo respondía de una forma violenta. Normalmente en momentos de rabia muy intensa te puedo chillar; lo físico necesito soltarlo y de ahí salto.” (Tina, 17 años).

“A mí me parece bien lo de vengarse. Conmigo intentaron meterse, era una cosa de mis amigos. Luego, cuando yo les atacué, les dije: pasó esto y esto por haberme hecho esto otro. Así pueden aprender a no hacerlo, ahí se dan cuenta de que la víctima siente y pueden dejar de hacerlo porque, si tú pasas y pasas, te lo hacen a ti y luego a otro; si les das la misma medicina, al final aprenden.” (Julen, 18 años).

En tercer lugar, en relación a la evitación y al absentismo, hicieron comentarios como: *“Yo a veces no venía al colegio, había días que no quería venir, me excusaba en casa diciendo que estaba cansadísima”.* (Adela, 16 años).

Los participantes también reflejaron en sus afirmaciones la indiferencia como estrategia: *“Yo en mi caso, sinceramente, me afectaba, pero hacía como que no, que ellas no lo vieran; si me veían mal, más se iban a meter conmigo”.* (Luisa, 16 años).

En algunos casos, optaban por la reducción del problema desvalorizando al acosador: *“Me molestaba mucho, pero yo considero a esas personas sin ningún tipo de personalidad, una hacía lo que la otra, dependían entre sí.”* (Luisa, 16 años) *“Para mí esa persona no vale.”* (Julen, 18 años)

Otra de las estrategias fue la búsqueda de apoyo social: *“Yo al principio pasaba, pero es que seguían y seguían; hablé con mi madre, ella me decía que se lo contara a la orientadora”.* (Adela, 16 años)

La sexta categoría, la búsqueda de otras actividades reforzantes como distracción, la encontramos recogida en afirmaciones como:

“Yo iba a conciertos y me distraía un montón los fines de semana, cargaba las pilas y los lunes ya volvía a tomar fuerzas. Pero luego, llegando el miércoles, me volvía deprimir de nuevo; bueno, no a deprimir, pero es que estaba que no podía más”. (Luisa, 16 años)

Por último, la reestructuración cognitiva adoptaba diversas formas con un elemento común, reforzar la propia autoestima y autoafirmarse, ejemplificado en aseveraciones como las siguientes:

“Yo me sentía mejor pensando: pero si hablan tanto de mí, ¿por qué será, ¿por qué tan pendientes? Piensan mucho en mí, será porque soy mejor que ellos.” (Julen, 18 años)

“Tienes que aprender a valorarlo así: si alguien me llama hijo de o se meten con mis padres, qué más da si yo tengo la conciencia muy tranquila de que no son eso.” (Carlos, 17 años)

**6. ESTUDIO CUANTITATIVO:
OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO.

El objetivo general del estudio cuantitativo ha consistido en evaluar el papel que desempeñan determinados factores de resiliencia individuales, familiares y comunitarios en la relación entre victimización por *bullying* y *cyberbullying* y sus consecuencias internalizantes y externalizantes, así como el impacto sobre otros indicadores de ajuste (autovaloración de la imagen corporal y rendimiento académico).

La investigación ha contemplado los siguientes factores de resiliencia individuales: el optimismo, la satisfacción vital, la inteligencia emocional, la autoeficacia percibida, la capacidad de recuperación tras sucesos estresantes, la ego-resiliencia y las estrategias de afrontamiento. En el nivel familiar se ha estudiado el apoyo parental y, en el plano comunitario, el apoyo social de iguales, de profesores y de otras personas significativas.

Se han planteado las hipótesis que siguen a continuación, relativas a: 1) la validación de los cuestionarios traducidos para este estudio, 2) las diferencias de género, 3) los factores predictores y 4) los efectos de moderación ejercidos por las variables de resiliencia sobre las consecuencias de la victimización.

VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS:

- H1.** La escala de inteligencia emocional TEIQUE-SF, traducida al español para este estudio, estará constituida por cuatro factores interrelacionados (bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad) y un rasgo global de inteligencia emocional.
- H2.** La escala de satisfacción vital BMSLSS, traducida al español para este estudio, tendrá una estructura unidimensional que explicará los seis ítems interrelacionados que la componen: satisfacción respecto a la familia, amigos, escuela, uno mismo, lugar donde se vive y a la vida en general.
- H3.** La escala de resiliencia BRS, traducida al español para este estudio, mostrará una buena validez factorial en torno a un factor unitario, la habilidad de recuperación tras el estrés (*bounce back*).

- H4.** Las escalas de victimización y perpetración de *bullying* "*My day at school*", traducidas al español para este estudio, mostrarán una buena validez factorial correspondiente a sendos factores de victimización y de perpetración.
- H5.** La escala de imagen BISS tendrá una estructura unidimensional que explicará los seis ítems que la componen, relativos a la insatisfacción-satisfacción con la experiencia corporal actual: apariencia física global de uno mismo, tamaño y forma corporal, peso, atractivo físico, apariencia de uno relativa a cómo se siente habitualmente y la propia apariencia con respecto a la media.
- H6.** La escala de ego-resiliencia ERS, traducida al español para este estudio, mostrará una buena validez factorial en torno a un factor unitario, la ego-resiliencia.
- H7.** La escala de apoyo social percibido EMASP/MSPSS, adaptada para este estudio, estará constituida por cuatro factores interrelacionados y correspondientes a cada uno de las cuatro dimensiones del apoyo social: la familia, los amigos, personas de relevancia especial y profesorado.

DIFERENCIAS DE GÉNERO³:

- H8.** Los chicos puntuarán significativamente más alto que las chicas en victimización directa; las chicas puntuarán más alto en victimización relacional y por *cyberbullying*.
- H9.** Los chicos puntuarán significativamente más alto en conducta agresiva y delictiva; las chicas puntuarán significativamente más alto en ansiedad y depresión.

³ No se formulan hipótesis de diferencias de género en cuanto a variables de resiliencia dados los resultados mixtos hallados en investigaciones anteriores.

FACTORES PREDICTORES:

- H10.** La victimización por *bullying* y *cyberbullying* predice problemas psicológicos internalizantes (ansiedad, depresión, aislamiento y somatización) y externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente), así como peor imagen corporal y rendimiento académico.
- H11.** Los factores de resiliencia (optimismo, satisfacción vital, inteligencia emocional, autoeficacia percibida, apoyo social percibido, recuperación tras sucesos estresantes, ego-resiliencia y afrontamiento) predicen reducción de la sintomatología internalizante y externalizante.

EFFECTOS DE MODERACIÓN (VARIABLES DE RESILIENCIA) SOBRE LAS CONSECUENCIAS DE LA VICTIMIZACIÓN:

- H12.** Los factores de resiliencia (optimismo, satisfacción vital, inteligencia emocional, autoeficacia percibida, apoyo social percibido, recuperación tras sucesos estresantes, ego-resiliencia y afrontamiento de control primario y secundario) moderan el impacto de la victimización por *bullying* (directo y relacional) y *cyberbullying* en los síntomas internalizantes (ansiedad, depresión, aislamiento y somatización), externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) y en los indicadores de ajuste (imagen corporal y rendimiento académico).

7. MÉTODO DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

7.1. PARTICIPANTES.

Han participado en el estudio 798 alumnos (377 chicos y 421 chicas), estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria (EPO) y 1º y 2º de Educación Secundaria (ESO). El rango de edad se sitúa entre los 9 y los 16 años, con una media de 12.4 años (DT=1.51); las mayores frecuencias se han concentrado entre los 10 y los 14 años (92.2% de la muestra). En la Tabla 11 se recoge la distribución de la muestra según género y curso.

Los escolares participantes procedían de 9 centros educativos: 6 de Álava (625 estudiantes, 78.32 % de la muestra), 2 de Gipuzkoa (133 estudiantes, 16.67 %) y 1 de Andalucía (40 estudiantes, 5.01 %). Según distribución por red, 647 escolares (81.08 %) procedían de centros concertados y 151 (18.92 %) de centros públicos.

La selección de los centros se realizó de manera aleatoria, al igual que los grupos participantes por cada centro, si bien los cursos fueron seleccionados en función de las edades descritas por la bibliografía empírica como aquellas en las que el maltrato entre escolares alcanza su punto álgido.

El nivel socioeconómico de los participantes se codificó en función de las recomendaciones del Grupo de Trabajo de la Sociedad Española de Epidemiología y de la Sociedad Española de Medicina de Familia (2000), atendiendo al último empleo de los padres. Se ha tomado como referencia la profesión actual del progenitor de mayor nivel socio-económico. Conforme a estos criterios, el 22.6% de la muestra procedía de familias de nivel socioeconómico bajo, el 36% de medio-bajo, el 14.8% de nivel medio, el 16.7% de medio-alto y el 9.9% de nivel alto.

Tabla 11. *Distribución de la muestra (T1) por género y curso.*

CURSO 2013-2014	CHICOS	CHICAS	TOTAL
5º EPO	77 (9.65%)	79 (9.90%)	156 (19.55%)
6º EPO	74 (9.3%)	88 (11%)	162 (20.3%)
1º ESO	84 (10.53%)	98 (12.28%)	182 (22.81%)
2º ESO	142 (17.79%)	156 (19.55%)	298 (37.34%)
TOTAL	377 (47.27%)	421 (52.73%)	798 (100%)

Seis meses después se realizó una segunda aplicación con una submuestra de 516 de los 798 alumnos/as que participaron en el primer tiempo (231 chicos, 285 chicas). En la Tabla 12 se recoge la distribución según género y curso.

Tabla 12. *Distribución de la muestra por género y curso para la segunda aplicación (T2).*

CURSO 2014-2015	CHICOS	CHICAS	TOTAL
6º EPO	68 (13.18%)	74 (14.34%)	142 (27.52%)
1º ESO	55 (10.66%)	69 (13.37%)	124 (24.03%)
2º ESO	47 (9.11%)	59 (11.43%)	106 (20.54%)
3º ESO	61 (11.83%)	83 (16.08%)	144 (27.91%)
TOTAL	231 (44.77%)	285 (55.23%)	516 (100%)

7.2. INSTRUMENTOS

7.2.1. VICTIMIZACIÓN Y PERPETRACIÓN DE *BULLYING*.

Para medir el índice de victimización y de perpetración de *bullying* se ha traducido, mediante un procedimiento de retrotraducción, el cuestionario de autoinforme “*My day at school*” para niños sobre experiencias de victimización y de perpetración de acoso escolar (Schwartz, Chang y Farver, 2001).

Cada escala se compone de 5 ítems, que recogen los dos principales subtipos de violencia entre iguales: directa (agresión física y verbal) en los ítems 1, 2 y 3 (p.ej., “¿Con qué frecuencia te pegan o empujan otros chicos/as?”, “¿Con qué frecuencia has hecho bromas sobre otros chicos/as?”), e indirecta o relacional en los ítems 4 y 5 (p.ej., “¿Con qué frecuencia chismorrear o dicen cosas malas sobre otros chicos/as?”). El adolescente puntúa el número de veces en que ha experimentado y ejercido las situaciones descritas sobre una escala de 4 puntos desde *nunca* a *casi todos los días*.

El cuestionario de autoinforme *My day at school* (Schwartz et al., 2001) fue testado parcialmente en investigaciones previas sobre exposición a la violencia en las que se utilizó un inventario de nominación de iguales que contenía los 3 primeros ítems de “*My day at*

school” en calidad de descriptores de victimización y de agresión, en función de los cuales nominar a los compañeros de clase (Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Schwartz y Proctor, 2000). Schwartz et al. (1997) hallaron un coeficiente alpha de .82 para los 3 ítems de victimización y de .89 para los de agresión. En estudios posteriores como el desarrollado por Schwartz y Proctor (2000) el coeficiente alpha para los 3 ítems de victimización fue de .91 y de .94 para los de agresión.

La fiabilidad del cuestionario completo *My day at school* arrojó un alpha de .77 para los 5 ítems de autoinforme de victimización entre iguales y .68 para los 5 ítems de agresión (Schwartz et al., 2001). En el estudio que nos ocupa se obtuvieron coeficientes algo superiores: un Alpha de Cronbach de .83 para la escala de victimización y .78 para la de agresión.

7.2.2. VICTIMIZACIÓN POR CYBERBULLYING.

Para evaluar la victimización por ciberacoso se ha utilizado el cuestionario CBQ-V “Cuestionario de *cyberbullying*-victimización” (Estévez et al., 2010), que fue desarrollado como complemento al CBQ “Cuestionario de *cyberbullying*” (Calvete, Orue et al., 2010).

El cuestionario CBQ-V está constituido originalmente por 11 ítems que describen diferentes formas de experimentar ciberacoso (como colgar o enviar imágenes humillantes en Internet o apartar a alguien intencionadamente de un grupo en una red social). La versión utilizada tiene 9 ítems (elimina el ítem relativo a la recepción masiva de mensajes amenazantes y resume en un ítem único el envío de mensajes amenazantes o insultantes, sean de *e-mail* o de móvil). La escala de respuesta utilizada es tipo Likert con 4 opciones de respuesta, en función de la frecuencia con la que hayan sufrido la agresión: 0 (*nunca*), 1 (*1 o 2 veces*), 2 (*3 o 4 veces*) y 3 (*5 o más veces*).

El cuestionario fue aplicado a adolescentes de edades comprendidas entre 13 y 17 años en la investigación de Estévez et al. (2010) y presentó muy buena consistencia interna con un coeficiente alpha de .95. En el presente estudio el coeficiente hallado fue de .86.

7.2.3. DESAJUSTE.

Para evaluar problemas emocionales y comportamentales se han aplicado tres escalas internalizantes (ansiedad-depresión, aislamiento y quejas somáticas) y dos escalas externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) del “Autoinforme para jóvenes” (*Youth Self Report, YSR*) de Achenbach (1991), dirigido a edades comprendidas entre los 11 y los 18 años.

El *YSR*, traducido a 59 idiomas, ha sido ampliamente utilizado en la práctica clínica y en la investigación psicopatológica; los síndromes centrales que evalúa tienen correspondencias con el DSM-IV (Lemos, Vallejo y Sandoval, 2002). En el presente estudio se ha utilizado la versión adaptada a población española de Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez (1992). Se han aplicado un total de 63 ítems a los que se contesta con una escala de 3 opciones de respuesta: 0 (*no es cierto*), 1 (*algo, algunas veces es cierto*) y 2 (*es cierto muy a menudo o bastante a menudo*). La consistencia interna hallada por Achenbach en el estudio original oscilaba entre un coeficiente alpha de .89 (problemas externalizantes) y de .91 (problemas internalizantes). Lemos et al. (1992) hallaron un coeficiente global de fiabilidad de .90 para la adaptación española. En el presente estudio los coeficientes alpha obtenidos fueron los siguientes: .81 para la escala de ansiedad-depresión, .77 en las escalas de aislamiento y somatización, .85 para la escala de conducta agresiva y .83 para la escala de conducta delictiva.

7.2.4. IMAGEN CORPORAL.

Para medir la autopercepción (evaluativa y afectiva) de la imagen corporal se ha utilizado la escala *BISS (Body Image Satates Scale)*, desarrollada por Cash, Fleming, Alindogan, Steadman y Whitehead (2002).

La escala, traducida recientemente para el estudio de Calvete, Orue y Gámez-Guadix (en prensa), se compone de 6 ítems dirigidos a evaluar la satisfacción con los siguientes dominios de la experiencia corporal actual: apariencia física global de uno mismo, tamaño y forma corporal, peso, atractivo físico, sentimientos actuales sobre la

propia apariencia y sentimientos en comparación con respecto a los demás. La puntuación original sobre una escala Likert de 9 puntos se ha adaptado a 5 opciones de respuesta, desde *bastante insatisfecho* a *bastante satisfecho*. Cash et al. (2002) plantearon los 6 ítems en una primera aplicación en contexto neutral y una segunda aplicación en contextos situacionales imaginados (dos positivos y dos negativos). En el presente estudio solo se ha hecho una aplicación para un contexto neutral. Cash et al. (2002) encontraron una consistencia interna aceptable de la escala aplicada a estudiantes universitarios, con un coeficiente de .77 para las chicas y .72 para los chicos. El Alpha de Cronbach en el presente estudio fue de .93.

7.2.5. OPTIMISMO DISPOSICIONAL.

Para evaluar el optimismo disposicional conceptualizado como predisposición generalizada hacia las expectativas de resultados positivos, se ha utilizado el cuestionario de Orientación Vital Revisado *LOT-R (Life Orientation Test-Revised)* de Scheier et al. (1994), en la versión española del instrumento de Otero-López, Luengo, Romero, Triñanes, Gómez-Fraguela y Castro (1998). El *LOT-R* fue desarrollado a partir de una versión inicial de 12 ítems, el *LOT Life Orientation Test* (Scheier y Carver, 1985).

El *LOT-R* consta de 10 ítems en los que se pide a los sujetos que indiquen el grado de acuerdo o desacuerdo (p.ej., “En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas”). Utiliza una escala Likert de 5 puntos desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*. Seis de los ítems son de contenido sustantivo y miden la dimensión de optimismo disposicional, mientras que los otros 4 ítems *de relleno* sirven para hacer menos evidente el contenido del test. Se ha prescindido de estos 4 ítems en la aplicación buscando reducir la extensión de la prueba pues se han utilizado numerosas escalas. De los 6 ítems de contenido, 3 están redactados en sentido positivo (dirección optimismo) y 3 en sentido negativo (dirección pesimismo).

En su estudio, Scheier et al. (1994) obtuvieron un coeficiente alpha de .78, aceptable en un instrumento con pocos ítems, y la correlación con el *LOT* original fue de .95. La validación española del *LOT-R* de Ferrando et al. (2002) concluye que el *LOT-R* en su versión española tiene un comportamiento psicométrico bastante aceptable con una

estructura muy similar a la del test original. La escala tiene una estructura con dos dimensiones (optimismo y pesimismo), en las que todos los ítems tienen un aceptable poder discriminativo. Chico (2002) y Ferrando et al. (2002) inciden en la adecuada validez predictiva del instrumento y consideran la adaptación española del *LOT-R* válida para ser utilizada en investigación empírica en personalidad. Ferrando et al. (2002) han hallado una fiabilidad de alrededor de .58 en los extremos de ambos rasgos (optimismo y pesimismo) y de .70 para los restantes niveles. Señalan que es difícil mayor precisión ya que solo tienen 3 ítems cada una.

En la presente investigación el coeficiente alpha ha sido .54. Para valorar este coeficiente de fiabilidad ha de tenerse presente que, como señalan Ferrando et al. (2002), todos los estudios basados en el test original han utilizado muestras de estudiantes universitarios, incluido el de validación española, y la presente investigación se ha realizado con estudiantes de educación básica. Los resultados de Ferrando et al. sugieren que la estructura del *LOT-R* es generalizable a otras muestras, aunque es necesaria más evidencia empírica al respecto.

Por último, Ferrando et al. (2002) apuntan que se podrían obtener puntuaciones en las dos subescalas mediante la suma de los correspondientes ítems, por lo que en la presente investigación hemos utilizado el instrumento para medir el optimismo disposicional como constructo unidimensional, al igual que en la prueba original. Los ítems redactados en sentido negativo han sido recodificados para obtener una puntuación total orientada hacia el polo de optimismo.

7.2.6. SATISFACCIÓN VITAL.

Para medir la satisfacción vital, se ha traducido mediante un procedimiento de retrotraducción la escala original *BMSLSS* (*Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*). Esta escala fue desarrollada por Seligson et al. (2003) a partir de una versión más extensa de 40 ítems, la escala *MSLSS*, *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (Huebner, 1994), validada con adolescentes.

La escala *BMSLSS*, diseñada para ser aplicada en niños y jóvenes a partir de 8 años de edad, se compone de 6 ítems, uno por cada dominio en los que está basada: satisfacción respecto a la familia, amigos, escuela, uno mismo, lugar donde se vive y un último ítem global sobre la vida en general. Se pide al sujeto que valore su satisfacción en cada uno de los ámbitos descritos conforme a una escala de puntuación Likert de 7 opciones de respuesta, desde *muy insatisfecho/a* a *muy satisfecho*.

La escala *BMSLSS* ha demostrado una aceptable consistencia interna, con un coeficiente alpha original para el total de la escala de .85, además de adecuada validez de criterio y validez de constructo con estudiantes de educación secundaria y buena validez convergente y discriminante con la escala *MSLSS* (Funk, Huebner y Valois, 2006; Huebner, Valois, Paxton y Drane, 2005; Zullig et al., 2005a). En el presente estudio el Alpha de Cronbach ha sido .82.

7.2.7. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Para evaluar la Inteligencia Emocional rasgo (IE), se ha traducido mediante un procedimiento de retrotraducción el cuestionario *TEIQue-SF* (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form*) de Petrides y Furnham (2004). *TEIQue-SF* es un cuestionario compuesto por 30 ítems, basado en una forma más extensa de 144 ítems, el *TEIQue* (Petrides y Furnham, 2001, 2003). Para diseñar el cuestionario *TEIQue-SF* se tomaron 2 ítems de cada una de las 15 subescalas que componen el *TEIQue* original, seleccionados en base a sus correlaciones con el total de las subescalas (y asegurar así la consistencia interna y una cobertura amplia del dominio del constructo). Los ítems del *TEIQue-SF* se agrupan en 4 factores (Petrides, 2009; Pérez, Petrides y Furnham, 2005; Petrides y Furnham, 2006; Mikolajczak, Luminet, Leroy y Roy, 2007; Zampetakis, 2011): bienestar (subescalas de autoestima, felicidad rasgo y optimismo rasgo), autocontrol (subescalas de regulación emocional, manejo del estrés y baja impulsividad), emocionalidad (subescalas de percepción emocional de uno mismo y de otros, expresión emocional, habilidades relacionales y empatía) y sociabilidad (competencia social, manejo de las emociones y

asertividad). Por último, dos escalas de adaptabilidad y automotivación, que no pertenecen a ningún factor, más 4 ítems que componen el rasgo global *inteligencia emocional*.

Los ítems se responden conforme a una escala Likert de 7 puntos, desde *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*. Al factor bienestar responden ítems como: “En general, estoy contento/a con mi vida”; al factor autocontrol: “En general soy capaz de manejar el estrés”; al factor emocionalidad: “Muchas veces no puedo comprender qué emoción estoy sintiendo” y al factor sociabilidad responden ítems como: “Soy capaz de relacionarme adecuadamente con la gente”. Los ítems inversos se recodifican para sumar el total de las respuestas.

La consistencia interna del cuestionario original *TEIQue-SF* es satisfactoria (.84 para hombres, .89 para mujeres). En el presente estudio el coeficiente alpha ha sido .82.

Con estudiantes de instituto, una alta inteligencia emocional evaluada mediante el cuestionario extenso *TEIQue* se relacionó con menor número expulsiones de clase, un absentismo escolar más bajo y, especialmente para los alumnos con bajas puntuaciones en habilidades cognitivas, se asoció con un mejor rendimiento académico (Petrides et al., 2004). El *TEIQue-SF*, a su vez, correlaciona con un amplio abanico de criterios, tales como estilos de afrontamiento, satisfacción vital, trastornos de personalidad o satisfacción laboral así como con felicidad, incluso cuando se controlan variables de personalidad (Furnham y Petrides, 2003). En función de otros estudios realizados con el cuestionario, Cooper y Petrides (2010) recomiendan el *TEIQue-SF* para una evaluación rápida de la inteligencia emocional rasgo.

7.2.8. AUTOEFICACIA PERCIBIDA.

Para evaluar la autoeficacia percibida se ha utilizado la escala *General Self-Efficacy scale* (GSES) en su versión española EAG “Escala de Autoeficacia General” (Baessler y Schwarzer, 1996; Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder y Zhang, 1997). La escala mide la autoeficacia como un constructo global que hace referencia a la creencia estable y optimista de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de demandas

y situaciones estresantes de la vida cotidiana; una baja autoeficacia se asocia a ansiedad, estrés e indefensión (Schwarzer et al., 1997). La EAG utiliza una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos y se compone de 10 ítems (con afirmaciones como p.ej. “Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente” o “Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”).

La escala *GSES* ha sido adaptada a 28 idiomas, utilizada en numerosas investigaciones y validada por numerosos estudios multiculturales (Luszczynska, Gutiérrez-Doña y Schwarzer, 2005; Luszczynska, Scholz y Schwarzer, 2005), con una consistencia interna entre .75 y .91 (Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud y Schwarzer, 2002). En el estudio comparativo de Schwarzer et al. (1997) con otras versiones de la escala, la adaptación EAG para población española obtuvo un coeficiente de fiabilidad de .81 y en el estudio psicométrico de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000) con estudiantes universitarios el alpha fue .87. En el presente estudio se ha hallado una consistencia interna de .91.

7.2.9. APOYO SOCIAL.

Para medir el apoyo social, se ha utilizado la escala *MSPSS* (*Multidimensional Scale of Perceived Social Support*) de Zimet, Dahlem, Zimet y Farley (1988) en su versión española EMASP, adaptada por Landeta y Calvete (2002).

La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido evalúa la percepción del apoyo social en tres dimensiones: la familia, los amigos y otras personas significativas. Se compone de 12 ítems, que incluyen afirmaciones como: “Obtengo de mi familia la ayuda y el apoyo que necesito”, “Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal” o “Hay una persona que está cerca cuando estoy en una situación difícil”. Se responde mediante una escala tipo Likert con 6 alternativas de respuesta, donde 1 equivale a “*totalmente en desacuerdo*” y 6 a “*totalmente de acuerdo*”.

En el presente estudio se ha adaptado la escala EMASP añadiendo una cuarta subescala de 4 ítems relativa al apoyo del profesorado (p.ej., “Puedo hablar con un profesor cuando tengo problemas”). El coeficiente Alpha de Cronbach para la escala total en la

adaptación de Landeta y Calvete (2002) fue de .89; en el presente estudio se ha encontrado una fiabilidad de .92.

7.2.10. CAPACIDAD DE RECUPERACIÓN TRAS SUCESOS ESTRESANTES (*BOUNCE-BACK*).

Utilizando un procedimiento de retrotraducción, se ha traducido la Escala Breve de Resiliencia *BRS* (*Brief Resilience Scale*) de Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher y Bernard (2008) para evaluar la resiliencia en cuanto capacidad de recuperación tras vivencias estresantes.

La escala se compone de 6 ítems, redactados de forma positiva los pares (p.ej., “Tiendo a recuperarme rápidamente después de una mala racha”) y de forma negativa los ítems impares (p.ej., “Es duro para mí volver a estar como estaba cuando me ocurre algo malo”). Estos últimos se recodifican para obtener la media global de la recuperación post-estrés. El sujeto puntúa su nivel de acuerdo acerca de las afirmaciones propuestas sobre una escala Likert de 5 puntos (desde *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*).

Ha sido testada con escalas de resiliencia más extensas, como la *Ego Resiliency Scale* de Block y Kremen (1996) y la escala *CD-RISC* de Connor y Davidson (2003), así como con otras medidas relativas a características personales, estilos de afrontamiento, relaciones sociales y variables de salud, entre ellas el cuestionario *LOT-R* para optimismo disposicional (Scheier et al., 1994) y el cuestionario *Brief COPE* (Carver, 1997) para evaluar estrategias de afrontamiento. Los resultados obtenidos por Smith, Dalen et al. (2008) sobre validez convergente indican una correlación positiva con medidas de resiliencia, características personales como el optimismo, apoyo social y estilo de afrontamiento activo, mientras que se asocia negativamente a ansiedad, afecto negativo y síntomas físicos. Presenta una estructura factorial unitaria y una buena consistencia interna con un Alpha de Cronbach que se mueve en un rango de .80-.91 en las cuatro muestras del estudio de Smith, Dalen et al. (2008).

En la presente investigación el coeficiente de fiabilidad ha sido sensiblemente inferior, con un α de .60. Para la interpretación de este coeficiente se ha de tener presente que originalmente la escala fue validada con adultos (postgraduados y pacientes con enfermedades físicas crónicas); en el estudio que nos ocupa se ha utilizado con adolescentes.

7.2.11. EGO-RESILIENCIA.

Se ha traducido, mediante un procedimiento de retrotraducción, la Escala de Ego-Resiliencia (*ER-89*) de Block y Kremen (1996) para evaluar la capacidad de variar los propios patrones de adaptación en respuesta a las demandas del entorno, según la conceptualización de ego-resiliencia de Block y Block (1980). Esta capacidad de adaptación y ajuste o competencia se corresponde con el significado original y primero de la resiliencia (Block y Kremen, 1996). La ego-resiliencia o resiliencia psicológica se presenta como un rasgo de la personalidad relativamente estable, caracterizado por la flexibilidad y adaptabilidad a las demandas cambiantes de la vida, la curiosidad y apertura a nuevas experiencias y la extraversión (Fredrickson et al., 2003).

La escala está compuesta por 14 ítems en los que se puntúa, mediante una escala Likert de 4 puntos (desde *nada en absoluto* a *mucho*), en qué medida se siente descrito el sujeto en afirmaciones como: “Me gusta afrontar situaciones nuevas y poco habituales”. La escala original se validó en una muestra de edad comprendida entre 18 y 23 años; se obtuvo un coeficiente α de .76, fiabilidad relativamente alta para un cuestionario breve (Block y Kremen, 1996). En el presente estudio se ha obtenido un α de Cronbach de .87 para esta escala.

7.2.12. AFRONTAMIENTO.

Para estudiar las estrategias de afrontamiento, se ha aplicado el cuestionario de “Respuestas al Estrés” (*Responses to Stress Questionnaire, RSQ*; Connor-Smith, Compas,

Wadsworth, Thomsen y Saltzman, 2000), en su adaptación española desarrollada por Connor-Smith y Calvete (2004).

El cuestionario se responde conforme a una escala tipo Likert de 4 puntos: desde 0 (*nada/nunca*) a 3 (*mucho*). Se compone de 57 ítems, estructurados en cinco factores: 1) afrontamiento de control primario (subescalas de resolución de problemas, regulación emocional y expresión emocional); 2) afrontamiento de control secundario (subescalas de distracción, pensamiento positivo, reestructuración cognitiva y aceptación); 3) afrontamiento de no implicación o alejamiento (subescalas de evitación, negación y pensamiento deseante); 4) implicación involuntaria (subescalas de rumiación, pensamientos intrusivos, activación emocional, activación fisiológica y acción impulsiva); y 5) alejamiento involuntario (subescalas de bloqueo emocional, interferencia cognitiva, evitación involuntaria e inacción). Los tres primeros factores evalúan respuestas voluntarias ante los estresores interpersonales; los otros dos, respuestas involuntarias.

En el presente estudio se aplicó el cuestionario completo pero solo se analizaron los factores de respuesta voluntaria. El cuestionario recoge ítems como: “Hago algo para intentar arreglar el problema o emprendo una acción para cambiar las cosas” (afrontamiento de control primario), “Pienso en cosas agradables para alejar mi mente del problema o de cómo me estoy sintiendo” (afrontamiento de control secundario) o “Intento creer que nunca ocurrió” (no implicación o alejamiento).

La adaptación de Connor-Smith y Calvete (2004) tuvo una consistencia interna de .73 para el afrontamiento de control primario, .46 para el control secundario y .65 para el afrontamiento de no implicación o alejamiento. En nuestro estudio, los coeficientes alpha fueron, respectivamente, .82, .82 y .71.

7.3. PROCEDIMIENTO.

El estudio cuantitativo realizado consistió en un estudio prospectivo en dos tiempos: la primera medición (T1) se llevó a cabo entre marzo y abril de 2014 y la segunda (T2) seis meses después, de octubre a noviembre del curso siguiente.

En la primera medición (véase Anexo A), se aplicaron a una muestra de 798 estudiantes (377 chicos y 421 chicas) los instrumentos descritos en el apartado 7.2, correspondientes a la victimización, el desajuste y las variables de resiliencia o moderadoras. Se preguntó también la media académica del año en curso para evaluar el impacto en el rendimiento escolar. La aplicación se llevó a cabo durante una sesión lectiva de una hora aproximadamente con la presencia del tutor/a o del profesor/a.

En la segunda medición se hizo un seguimiento con un cuestionario más breve, de entre 15 y 20 minutos de aplicación, solo con las pruebas de *bullying* (escalas de victimización y perpetración), *cyberbullying* (victimización), desajuste e imagen corporal. Se preguntó de nuevo la media académica del año en curso. Se aplicó a una submuestra de 516 de los alumnos/as que participaron en el primer tiempo (231 chicos, 285 chicas). En la Tabla 12 se recoge la distribución de la muestra por género y curso para la segunda aplicación (T2). El grupo que cumplimentó el cuestionario en T2 fue diferente en algunas variables en T1 respecto a los que no lo completaron; en concreto, puntuó menos en edad y más en nota del curso pasado y nota actual, victimización y perpetración de *bullying*, imagen corporal, apoyo social, ego-resiliencia y estrategias de afrontamiento (control primario, secundario y alejamiento). No hubo diferencias en género.

Para la preparación de la aplicación de los cuestionarios se contactó telefónicamente con las Direcciones de los centros educativos, explicando el objeto del estudio y el procedimiento. Se les envió asimismo un documento con dicha información y un ejemplar del cuestionario, para que los directores pudieran trasladar la información a sus tutores, y una carta de consentimiento informado dirigida a los padres y madres, asegurando la confidencialidad. En algunos centros se obtuvo el consentimiento pasivo de las familias a través de los tutores.

Los datos se recogieron en cada clase separadamente, con la ayuda del tutor/a o del profesor/a. El tratamiento de las respuestas se hizo de forma colectiva, respetando el anonimato mediante la asignación de códigos a los participantes.

8. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO.

8.1. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.

Para el estudio empírico cuantitativo, se realizaron en primer lugar varios análisis factoriales confirmatorios para estudiar la estructura factorial de los cuestionarios que se tradujeron y/o adaptaron para este estudio: TEIQUE-SF de inteligencia emocional, BMSLSS de satisfacción vital, BRS de recuperación tras el estrés, “*My day at school*” de victimización y perpetración de bullying, ERS de ego-resiliencia, EASP de apoyo social percibido y BISS de imagen corporal. Esta última escala ha sido ya traducida para una investigación reciente de Calvete et al. (en prensa), si bien no se había realizado aún un estudio de su estructura factorial, por lo que se ha incluido en los análisis factoriales confirmatorios del presente estudio.

Los parámetros para estos análisis se estimaron con el método de máxima verosimilitud con LISREL 9.1 (Jöreskog y Sörbom, 2012). Se utilizaron la raíz cuadrada media de error de aproximación (RMSEA), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste no normativo (NNFI) y la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR) para evaluar la bondad de ajuste del modelo. Según diversos autores (Hu y Bentler, 1999), valores del CFI y NNFI mayores que .90 reflejan un buen ajuste. Los valores de RMSEA menores que .05 reflejan un buen ajuste, los valores menores que .08 un ajuste razonable, los valores entre .08 y .10 un ajuste mediocre y los mayores que .10 un ajuste muy pobre (Byrne, 1998). Finalmente, los valores de SRMR menores de .08 reflejan un buen ajuste.

Para fijar la escala de las variables latentes y así poder estimar los parámetros del modelo, se empleó el método de la codificación de efectos (Little, Slegers y Card, 2006). Este método consiste en imponer que la media de los pesos factoriales sea 1 y que la suma de la media de los indicadores sea 0. Para Little et al. (2006) este método es el más adecuado cuando el objetivo es confirmar la estructura factorial de un constructo a partir de ítems.

En segundo lugar, se elaboró la estadística descriptiva segregada por género (medias y desviaciones típicas). También se evaluaron las diferencias de medias por género con el test t, incluyendo la prueba de Levene para comprobación de igualdad de varianza y la d de Cohen para evaluar el tamaño del efecto. Finalmente se calcularon las correlaciones de todas las variables en estudio. Se utilizó para ello el programa SPSS 15.0.

Por último, para evaluar los efectos principales de la victimización y de los factores de resiliencia, así como los efectos de moderación de estos últimos sobre la relación entre victimización y problemas psicológicos, se emplearon modelos de regresión múltiple jerárquicos, tanto en el estudio transversal (variable dependiente en tiempo 1) como en el longitudinal (tiempo 2), mediante el programa SPSS 15.0. Se presentaron los resultados de las regresiones, resumidos o en sus correspondientes tablas (Calvete, 2008) en el caso de las interacciones estadísticamente significativas para moderación ($p < .05$), y se representó gráficamente una selección representativa de las regresiones mediante la aplicación *ModGraph* (Jose, 2013).

En los análisis de regresión se consideró tanto la victimización por *bullying* (directo y relacional) como por *cyberbullying*. Los síntomas internalizantes estudiados fueron la ansiedad, depresión, somatización y aislamiento; los síntomas externalizantes fueron la conducta agresiva y la conducta delincuente. Se contempló también la afectación de la imagen corporal y del rendimiento escolar como indicadores de ajuste. Las variables de resiliencia en estudio fueron el optimismo, la satisfacción vital, la inteligencia emocional, la autoeficacia percibida, el apoyo social percibido (de padres, iguales, profesores y otras personas significativas del entorno social próximo), la rápida recuperación tras sucesos estresantes, la ego-resiliencia y las estrategias de afrontamiento (presencia de control primario y secundario y ausencia de alejamiento).

8.2. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LOS CUESTIONARIOS.

8.2.1. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO TEIQUE-SF PARA MEDIR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

La estructura de segundo orden sugerida por la teoría del rasgo de inteligencia emocional consiste en cuatro factores que, junto a otras dos facetas, contribuyen a un factor general de inteligencia emocional. Las 15 subescalas se utilizaron como indicadores manifiestos. Las subescalas de la felicidad, el optimismo y la autoestima fueron los indicadores manifiestos del factor Bienestar; las subescalas regulación emocional, manejo del estrés y baja impulsividad indicadores del factor Autocontrol; las subescalas percepción emocional, expresión emocional, habilidades relacionales y empatía indicadores del factor

Emocionalidad y las subescalas competencia social, manejo de emociones y asertividad indicadores del factor Sociabilidad.

El modelo inicial obtuvo unos indicadores de ajuste mediocres, χ^2 (88, $N = 798$) = 509, RMSEA = .081 (90% Intervalo de confianza: .075-.088), CFI = .91, NNFI = .89, SRMR = .059. La liberación de tres correlaciones entre errores de medida resultó en un mejor ajuste, χ^2 (85, $N = 798$) = 387, RMSEA = .067 (90% Intervalo de confianza: .061-.075), CFI = .94, NNFI = .92, SRMR = .053. Los resultados pueden verse en la Figura 16. Todas las cargas factoriales fueron significativas.

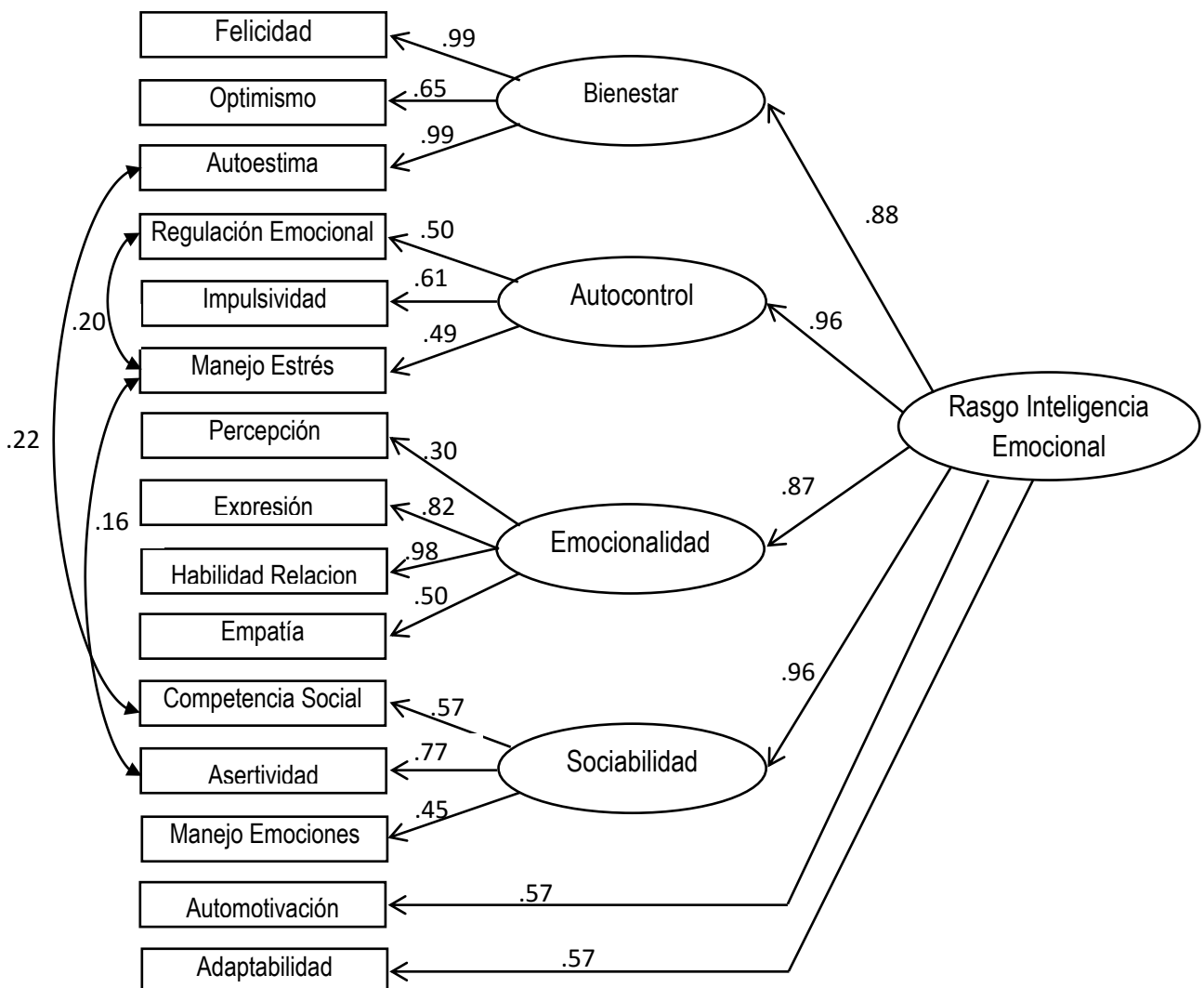


Figura 16. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario TEIQue-SF.

8.2.2. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO BMSLSS PARA MEDIR LA SATISFACCIÓN GENERAL.

El cuestionario BMSLSS consta de seis ítems y se comprobó la hipótesis de una estructura unidimensional. El modelo presentó un buen ajuste, $\chi^2 (10, N = 798) = 43$, RMSEA = .065 (90% Intervalo de confianza: .047-.081), CFI = .99, NNFI = .98, SRMR = .036. Todas las cargas factoriales fueron significativas. En la Figura 17 se presentan los resultados.

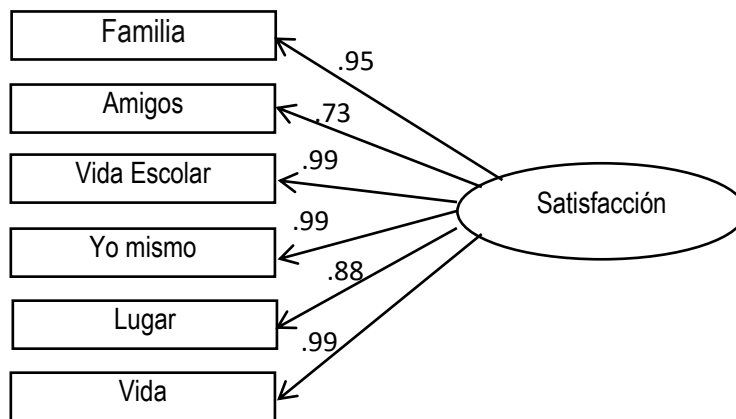


Figura 17. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario BMSLSS.

8.2.3. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO BRS PARA MEDIR EL BOUNCE BACK O RECUPERACIÓN TRAS EL ESTRÉS.

El cuestionario BRS que mide la habilidad de *bounce back* o recuperación tras el estrés está compuesto de seis ítems. Se comprobó un modelo unidimensional. El modelo inicial obtuvo unos malos indicadores de ajuste, $\chi^2 (9, N = 798) = 101$, RMSEA = .12 (90% Intervalo de confianza: .10-.14), CFI = .83, NNFI = .71, SRMR = .068. La liberación de tres correlaciones entre errores de medida resultó en un ajuste mucho mejor, $\chi^2 (6, N = 798) = 10$, RMSEA = .030 (90% Intervalo de confianza: .00-.06), CFI = .99, NNFI = .98, SRMR = .022. Todas las cargas factoriales fueron significativas. Los resultados se muestran en la Figura 18.

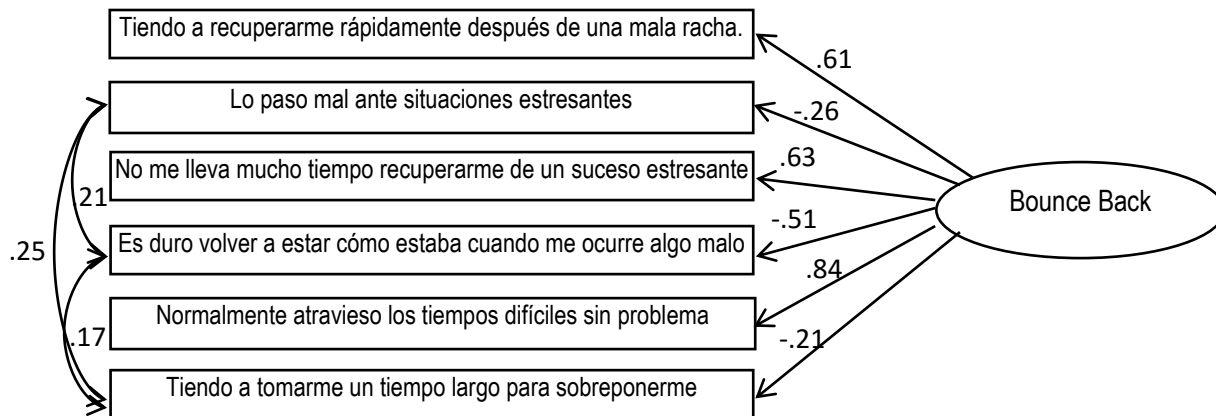


Figura 18. *Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario BRS.*

8.2.4. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO “MY DAY AT SCHOOL” PARA MEDIR LA VICTIMIZACIÓN Y PERPETRACIÓN DE *BULLYING*.

Es cuestionario “*My day at school*” está compuesto de 10 ítems, cinco evalúan la experiencia de victimización de *bullying* y otros cinco la perpetración. Se comprobó un modelo de dos factores correlacionados con cinco ítems como indicadores del factor víctima y otros cinco del factor agresor. Los índices de ajuste fueron aceptables, χ^2 (34, $N = 798$) = 222, RMSEA = .08 (90% Intervalo de confianza: .07-.09), CFI = .96, NNFI = .95, SRMR = .047. Todas las cargas factoriales fueron significativas. Los resultados se presentan en la Figura 19.

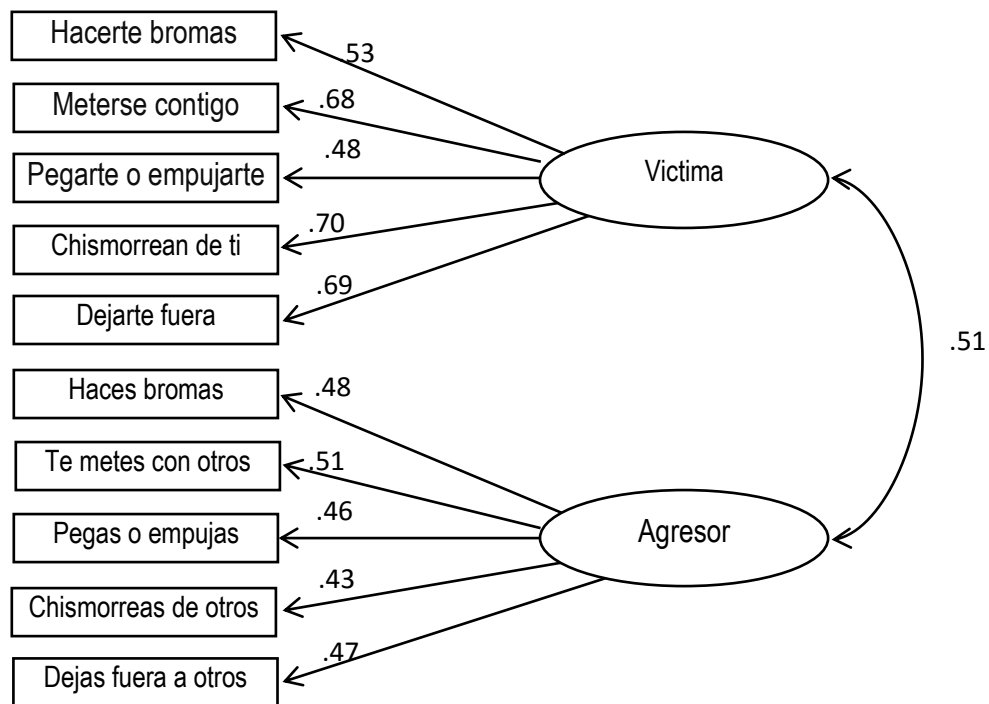


Figura 19. *Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario "My day at school".*

8.2.5. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO BISS PARA MEDIR LA IMAGEN CORPORAL.

El cuestionario BISS sobre la imagen corporal se compone de seis ítems. Se comprobó un modelo unidimensional con los seis ítems como indicadores de la variable latente imagen corporal. El modelo presentó un ajuste aceptable, $\chi^2 (8, N = 798) = 55.85$, RMSEA = .096 (90% Intervalo de confianza: .074-.12), CFI = .99, NNFI = .98, SRMR = .02. Todas las cargas factoriales fueron significativas. Los valores se presentan en la Figura 20.

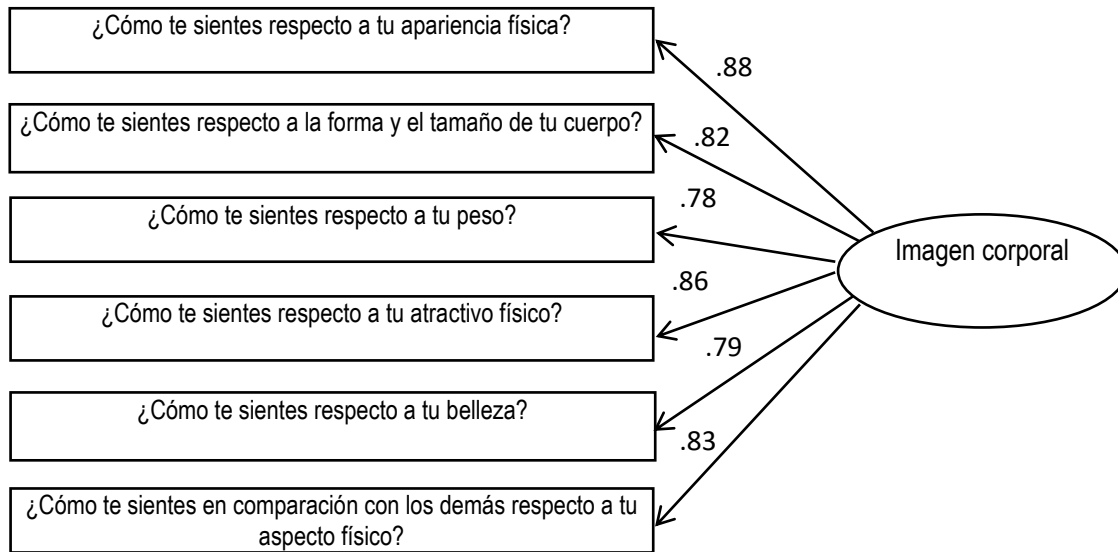


Figura 20. *Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario BISS.*

8.2.6. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO ERS PARA MEDIR LA EGO-RESILIENCIA.

Se probó un modelo unidimensional en el que los 14 ítems del cuestionario ERS de ego-resiliencia fueron los indicadores de un único factor. El modelo presentó un ajuste aceptable, $\chi^2 (77, N = 798) = 460$, RMSEA = .082 (90% Intervalo de confianza: .075-.089), CFI = .95, NNFI = .94, SRMR = .052. Todas las cargas factoriales de los ítems fueron estadísticamente significativas. Los valores se presentan en la Figura 21.

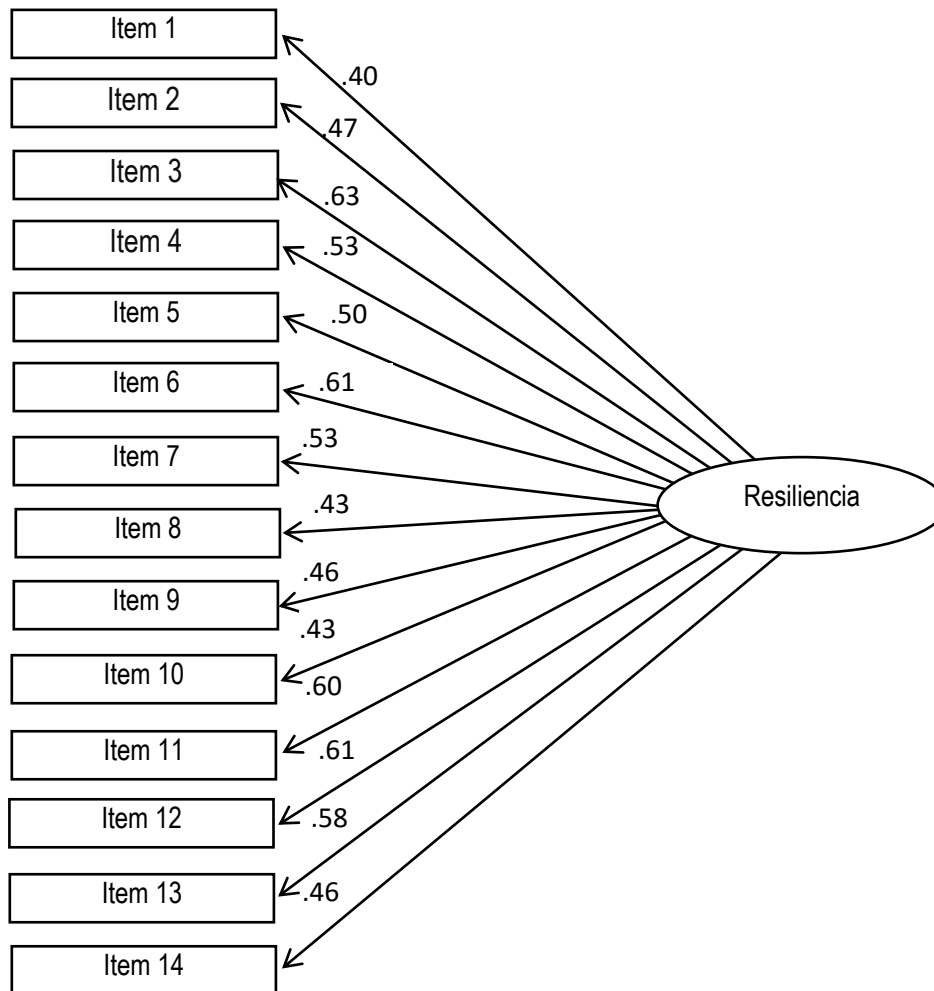


Figura 21. *Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario ERS.*

8.2.7. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO MSPSS/ EMASP PARA MEDIR EL APOYO SOCIAL.

El cuestionario MSPSS/EMASP para medir el apoyo social consta de 16 ítems. El modelo hipotetizado consistió en cuatro factores intercorrelacionados: apoyo social de la familia (4 ítems), amigos (4 ítems), persona relevante (4 ítems) y profesores (4 ítems). El modelo presentó un buen ajuste, χ^2 (98, $N = 798$) = 435, RMSEA = .066 (90% Intervalo de confianza: .060-.072), CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .034. Todas las cargas factoriales de los ítems fueron estadísticamente significativas. Los valores se presentan en la Figura 22.

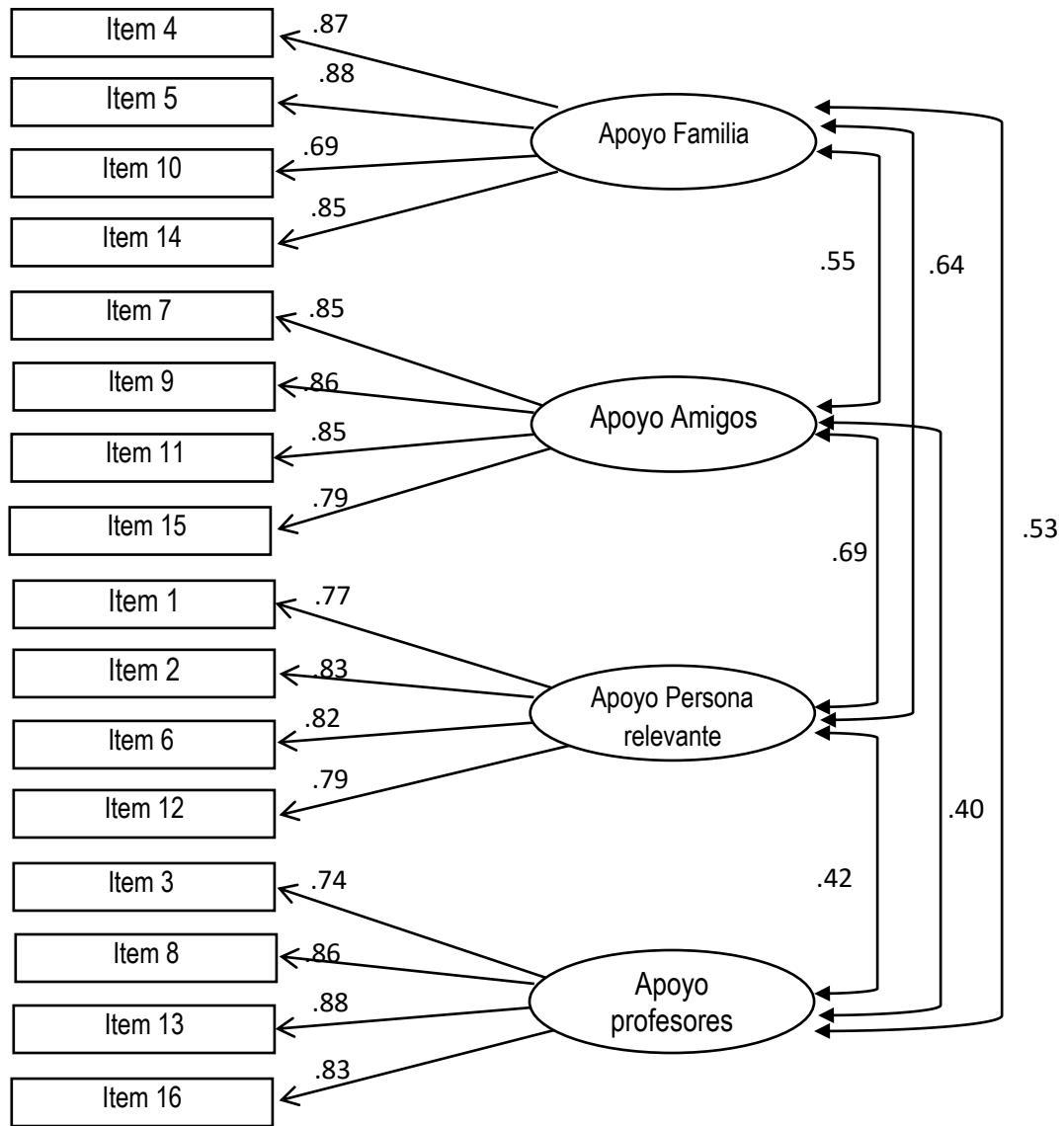


Figura 22. Modelo de análisis factorial confirmatorio del cuestionario MSPSS.

8.3. CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO Y DIFERENCIAS DE GÉNERO.

En las Tablas 13 y 14 se recogen las diferencias de medias para chicos y chicas respecto a las variables en estudio, tanto para tiempo 1 como para tiempo 2. Se presentan las medias y desviaciones típicas segregadas por género, así como la prueba *t* y la *d* de Cohen para evaluar el tamaño del efecto.

Como puede observarse, en el tiempo 1 la *t* es significativa ($p < .05$) para la diferencia de medias en las variables *victimización directa*, *imagen*, *conducta agresiva*, *delincuencia* y *capacidad de recuperación*, en las que los chicos presentaron mayores puntuaciones. Por otra parte, la *t* también es significativa para la diferencia de medias en *apoyo de iguales*, *apoyo de otras personas significativas* y *afrontamiento de control primario*, variables en las que las chicas presentaron puntuaciones más altas. No obstante, los tamaños del efecto fueron pequeños.

Respecto a las variables que fueron evaluadas de nuevo en T2 (*victimización* y *desajuste*), la diferencia de medias es significativa en las variables *cyberbullying*, *imagen* y *delincuencia*, en las que los chicos puntuaron más alto. También aquí los tamaños del efecto fueron pequeños, salvo para *cyberbullying* que tuvo un efecto moderado ($d = 0.45$).

Tabla 13. *Medias y desviaciones para las variables en estudio (T2).*

	Muestra N=516		Chicos N= 231		Chicas N= 285				
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
Bull. directT2	0.62	0.55	.067	0.58	0.58	0.53	1.86	.063	0.16
Bull. Relac. T2	0.72	0.72	0.69	0.73	0.74	0.72	-0.68	.497	-0.07
Cyberbull. T2	0.11	0.29	0.14	0.38	0.08	0.19	2.33	.020	0.45
Ans-depr T2	0.44	0.34	0.42	0.34	0.46	0.34	-1.11	.269	-0.12
Aislamiento T2	0.40	0.35	0.39	0.35	0.42	0.35	-1.03	.304	-0.09
Somatizac. T2	0.34	0.31	0.33	0.32	0.36	0.30	-1.11	.267	-0.10
Imagen T2	3.78	1.09	3.91	1.05	3.67	1.12	2.51	.012	0.22
Cdta agres. T2	0.39	0.28	0.41	0.30	0.37	0.27	1.84	.066	0.14
Delincuencia T2	0.22	0.23	0.25	0.26	0.19	0.19	3.15	.002	0.27
Rendimiento T2	7.00	1.51	6.96	1.67	7.03	1.34	-0.39	.697	-0.05

Tabla 14. *Medias y desviaciones para las variables en estudio (T1).*

	Muestra total N=798		Chicos N=377		Chicas N=421		t	p	d
	Media	DT	Media	DT	Media	DT			
Bull. directo	0.72	0.66	0.78	0.73	0.68	0.60	1.99	.047	0.15
Bull. relacional	0.92	0.84	0.91	0.86	0.93	0.81	-0.40	.689	-0.02
Cyberbullying	0.18	0.37	0.19	0.41	0.17	0.32	0.63	.531	0.05
Ans-depresión	0.43	0.35	0.42	0.36	0.44	0.35	-0.78	.435	-0.06
Aislamiento	0.41	0.38	0.43	0.41	0.40	0.36	1.03	.302	0.08
Somatización	0.39	0.36	0.37	0.35	0.41	0.37	-1.43	.152	-0.11
Imagen	3.66	1.12	3.79	1.03	3.56	1.19	2.87	.004	0.21
Cdta agresiva	0.42	0.33	0.46	0.36	0.38	0.31	3.47	.001	0.24
Delincuencia	0.24	0.27	0.29	0.30	0.20	0.23	4.89	.000	0.34
Rendimiento	6.72	1.59	6.60	1.64	6.83	1.53	-1.76	.078	-0.15
Optimismo	3.55	0.66	3.51	0.68	3.59	0.65	-1.62	.105	-0.12
Satisfacción	5.63	1.09	5.60	1.10	5.66	1.08	-0.78	.436	-0.06
Int.Emocional	4.70	0.74	4.66	0.72	4.72	0.75	-1.07	.286	-0.08
Autoeficacia	1.70	0.71	1.73	0.71	1.68	0.71	0.87	.385	0.07
Apoyo fam.	5.69	1.53	5.60	1.53	5.77	1.52	-1.59	.113	-0.11
Apoyo iguales	5.67	1.46	5.42	1.52	5.90	1.37	-4.61	.000	-0.33
Apoyo profes	4.50	1.75	4.40	1.73	4.60	1.78	-1.61	.107	-0.11
Apoyo otros	5.67	1.51	5.41	1.51	5.91	1.46	-4.65	.000	-0.34
Recuperación	2.99	0.74	3.07	0.74	2.93	0.73	2.71	.007	0.19
Ego-resiliencia	2.05	0.56	2.08	0.56	2.02	0.55	1.47	.143	0.11
Afront.primario	1.57	0.67	1.47	0.69	1.66	0.63	-3.93	.000	-0.29
Afront.secund.	1.41	0.61	1.42	0.63	1.41	0.59	0.16	.875	0.02
Afront.alejamiento	1.07	0.56	1.06	0.57	1.08	0.55	-0.47	.636	-0.04

Por otra parte, en las Tablas 15 y 16 se recogen las correlaciones de todas las variables en estudio, tanto en T1 como en T2.

En T1 todas las variables presentan correlación estadísticamente significativa. Destacan por su mayor intensidad las correlaciones entre *bullying* relacional y *cyberbullying* ($r=.70$) y entre delincuencia y agresividad ($r=.75$), así como las correlaciones entre ansiedad-depresión y somatización ($r=.62$), conducta agresiva ($r=.60$) y aislamiento ($r=.73$).

Otro conjunto de correlaciones presenta, sin embargo, coeficientes muy pequeños; es el caso de algunas de las correlaciones de las estrategias de afrontamiento, en concreto: 1) control primario y aislamiento ($r=.05$), delincuencia ($r=.04$) y recuperación ($r= -.05$); 2) afrontamiento secundario y recuperación ($r=.02$); y 3) alejamiento y ego-resiliencia ($r=.01$), recuperación (.03) y apoyo social ($r=.05$).

En T2 todas las variables presentan correlación a excepción del afrontamiento de control primario y aislamiento y el afrontamiento de control primario e imagen. Al igual que en T1, destacan por su mayor intensidad las correlaciones entre delincuencia y agresividad ($r=.69$), así como las correlaciones entre ansiedad-depresión y somatización ($r=.61$) y aislamiento ($r=.68$). También presentan correlaciones altas *bullying* relacional y *bullying* directo ($r=.65$) por una parte y, por otra, afrontamiento de control primario y secundario ($r=.61$).

Otras correlaciones presentan coeficientes muy pequeños, al igual que en T1 relacionadas con las estrategias de afrontamiento: 1) afrontamiento de control primario y *cyberbullying* ($r= -.02$); 2) afrontamiento de control secundario y *bullying* relacional ($r=.04$), aislamiento ($r= -.01$), somatización ($r=.02$), conducta agresiva ($r= -.03$) y recuperación ($r=.02$); 3) afrontamiento de alejamiento con ego-resiliencia ($r=.01$) y con apoyo social ($r=.03$).

Tabla 15. Correlaciones de las variables en estudio (T1)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Asim	Kurt
1 Bulld	1																				1.23	1.46
2 Bullrel	.70**	1																			0.79	-0.17
3 Cyberb	.46**	.45**	1																		3.16	11.39
4 Ans-dep	.47**	.54**	.45**	1																	1.04	0.99
5 Aisl	.41**	.45**	.46**	.73**	1																1.21	1.27
6 Som	.38**	.41**	.40**	.62**	.57**	1															1.26	1.68
7 Imag	-.17**	-.25**	-.21**	-.33**	-.32**	-.21**	1														-0.67	-0.33
8 Agres	.34**	.38**	.40**	.60**	.54**	.50**	-.20**	1													1.30	2.51
9 Del	.23**	.24**	.42**	.44**	.43**	.44**	-.18**	.75**	1												2.04	5.56
10 Rend	-.08	-.09	-.15**	-.11**	-.16**	-.06	.20**	-.21**	-.27**	1											-0.41	0.24
11 Opt	-.20**	-.21**	-.18**	-.30**	-.35**	-.21**	.27**	-.25**	-.20**	.16**	1										-0.39	0.21
12 Satisf	-.26**	-.28**	-.27**	-.35**	-.37**	-.31**	.39**	-.36**	-.34**	.34**	.42**	1									-1.26	1.80
13 IE.	-.37**	-.40**	-.30**	-.49**	-.50**	-.33**	.39**	-.43**	-.30**	.29**	.55**	.50**	1								-0.04	0.34
14 Autoef	-.16**	-.18**	-.12**	-.21**	-.23**	-.16**	.43**	-.07	-.05	.21**	.31**	.34**	.44**	1							-0.20	-0.38
15 Ap.Soc	-.12**	-.15**	-.16**	-.17**	-.26**	-.16**	.38**	-.26**	-.29**	.20**	.25**	.41**	.35**	.41**	1						-1.08	1.36
16 Recup	-.21**	-.25**	-.17**	-.41**	-.32**	-.29**	.25**	-.24**	-.10*	.11*	.33**	.26**	.51**	.29**	.12**	1					0.06	0.03
17 Ego-res	-.09*	-.14**	-.10**	-.17**	-.23**	-.13**	.43**	-.11*	-.08	.17**	.29**	.36**	.37**	.56**	.46**	.22**	1				-0.51	0.23
18 Afr.1	.11*	.16**	.20**	.22**	.05	.16**	.15**	.14**	.04	.13**	.17**	.21**	.15**	.33**	.37**	-.05	.25**	1			-0.17	-0.55
19 Afr.2	.11*	.11*	.07	.20**	.12**	.17**	.14**	.18**	.11*	.09	.17**	.16**	.13**	.39**	.27**	.02	.32**	.61**	1		-0.06	-0.26
20 Afr.alej	.31**	.36**	.28**	.51**	.44**	.39**	-.15**	.36**	.26**	-.06	-.16**	-.12**	-.29**	.05	.03	-.27**	.01	.43**	.51**	1	0.25	-0.40

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabla 16. *Correlaciones de las variables en estudio (T2: victimización y desajuste)*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Asim	Kurt
1 BulldT2	1																				1.28	2.04
2 BullrelT2	.65**	1																			1.19	1.30
3 CyberbT2	.35**	.35**	1																		5.98	47.07
4 Ans-d T2	.44**	.52**	.35**	1																	1.03	1.11
5 Aisl T2	.34**	.38**	.33**	.68**	1																1.13	1.38
6 Som T2	.34**	.34**	.32**	.61**	.51**	1															1.13	1.16
7 Imag T2	-.20**	-.31**	-.14*	-.37**	-.37**	-.25**	1														-0.73	-0.34
8 Agres T2	.37**	.36**	.44**	.57**	.52**	.45**	-.27**	1													1.27	3.53
9 Del T2	.26**	.21**	.45**	.35**	.41**	.39**	-.15**	.69**	1												2.76	13.57
10 Rend T2	-.16*	-.08	-.17*	-.18**	-.29**	-.21**	.19**	-.25**	-.32**	1											-0.29	0.33
11 Opt T1	-.14*	-.13*	-.15**	-.22**	-.25**	-.12*	.21**	-.17**	-.09	.04	1										-0.39	0.21
12 Satisf T1	-.16**	-.19**	-.25**	-.25**	-.25**	-.18**	.24**	-.25**	-.21**	.20**	.42**	1									-1.26	1.80
13 IE. T1	-.27**	-.22**	-.23**	-.30**	-.39**	-.21**	.26**	-.32**	-.20**	.17*	.55**	.50**	1								-0.04	0.34
14 Autoef 1	-.09	-.09	-.04	-.15**	-.23**	-.11*	.25**	-.07	-.05	.15*	.31**	.34**	.44**	1							-0.20	-0.38
15 Ap.Soc 1	-.12*	-.11	-.08	-.14*	-.23**	-.15**	.18**	-.25**	-.22**	.15*	.25**	.41**	.35**	.41**	1						-1.08	1.36
16 Recup 1	-.14**	-.19**	-.15**	-.33**	-.33**	-.22**	.20**	-.22**	-.14*	.12	.33**	.26**	.51**	.29**	.12**	1					0.06	0.03
17 Ego-res1	-.05	-.12*	-.04	-.14*	-.25**	-.11	.21**	-.10	-.05	.10	.29**	.36**	.37**	.56**	.46**	.22**	1				-0.51	0.23
18 Afr.1 T1	.12*	.11	-.02	.16**	.00	.05	-.00	.04	-.07	.10	.17**	.21**	.15**	.33**	.37**	-.05	.25**	1			-0.17	-0.55
19 Afr.2 T1	.05	.04	-.09	.06	-.01	.02	.07	-.03	-.09	.08	.17**	.16**	.13**	.39**	.27**	.02	.32**	.61**	1		-0.06	-0.26
20 Af.alej 1	.19**	.23**	.09	.33**	.21**	.20**	-.16**	.18**	.09	-.05	-.16**	-.12**	-.29**	.05	.03	-.27**	.01	.43**	.51**	1	0.25	-0.40

* $p < .01$, ** $p < .001$

8.4. MODELOS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE JERÁRQUICOS.

8.4.1. RESULTADOS DE EFECTOS PRINCIPALES Y DE MODERACIÓN TRANSVERSALES.

Para estudiar la relación entre victimización por *bullying* (directo y relacional) y *cyberbullying* y síntomas internalizantes y externalizantes, así como el papel de las variables de resiliencia en dicha relación, se emplearon modelos de regresión múltiple jerárquicos, en primer lugar para los indicadores de ajuste en el tiempo 1.

Las variables de resiliencia en estudio fueron: el optimismo, la satisfacción vital, la inteligencia emocional, la autoeficacia percibida, el apoyo social percibido de padres, iguales, profesores y otras personas significativas del entorno social próximo, la rápida recuperación tras sucesos estresantes, la ego-resiliencia y las estrategias de afrontamiento (control primario y secundario y ausencia de alejamiento). Los síntomas internalizantes estudiados fueron la ansiedad, depresión, aislamiento y somatización; los síntomas externalizantes fueron la conducta agresiva y la conducta delincuente. Se valoró también la afectación del rendimiento académico y de la imagen corporal.

En un primer paso de la regresión múltiple se introdujo el indicador de ajuste en tiempo 1 como variable criterio y la victimización por *bullying* y la variable de resiliencia como variables predictoras. Siguiendo el procedimiento recomendado por Frazier, Tix y Barron (2004), las puntuaciones del *bullying* y de las variables moderadoras se transformaron en puntuaciones Z para reducir los problemas de multicolinealidad entre las variables en la ecuación de regresión. En un segundo paso, se introdujo la interacción entre las dos variables anteriores.

En los siguientes apartados se presentan los resultados de las regresiones, resumidos o en sus correspondientes tablas en el caso de las interacciones estadísticamente significativas para moderación ($p < .05$); asimismo, se ha representado gráficamente una selección representativa de las regresiones para los valores bajo (una desviación típica por debajo de la media), medio y alto (una desviación típica por encima de la media) de la victimización por *bullying* y de la variable de resiliencia.

8.4.1.1. Victimización y optimismo: resultados en T1.

El primer bloque de regresiones se centró en el papel del optimismo como moderador de la relación entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En las Tablas 17 a 21 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X optimismo* explica significativamente los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del optimismo sobre la relación entre *bullying* directo y ansiedad-depresión, somatización, imagen, conducta agresiva, conducta delincuente y rendimiento académico. Sin embargo, la victimización directa mostró significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre los síntomas de ansiedad-depresión, somatización, imagen, conducta agresiva y delincuencia.

Tampoco se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del optimismo sobre la relación entre *bullying* relacional y somatización, imagen, conducta agresiva, conducta delincuente y rendimiento académico. Sin embargo, la victimización relacional mostró significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre los síntomas de somatización, imagen, conducta agresiva y delincuencia.

Por último, no se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del optimismo sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión, somatización, conducta agresiva, conducta delincuente y aislamiento. Sin embargo, la victimización por *cyberbullying* mostró significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre los síntomas de ansiedad-depresión, somatización, imagen, conducta agresiva, conducta delincuente y aislamiento.

El optimismo, a su vez, mostró un efecto principal (significativo para $p < .05$) de asociación a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, conducta agresiva y conducta delincuente, así como a más rendimiento y valoración de la imagen corporal.

Tabla 17. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre bullying relacional y ansiedad-depresión (T1).*

Variables del modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T1)					
Paso1					$R^2 = .33, F(2,793) = 195.70^{**}$
Bullying relacional	0.17	0.01	0.49	16.29 ^{**}	
Optimismo	-0.07	0.01	-0.20	-6.82 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,792) = 6.84^*$
Bullying relacional X optimismo	-0.03	0.01	-0.08	-2.62 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 18. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre bullying directo y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .24, F(2,796) = 127.73^{**}$
Bullying directo	0.13	0.01	0.34	10.87 ^{**}	
Optimismo	-0.11	0.01	-0.28	-9.03 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(1,795) = 4.71^*$
Bullying directo X Optimismo	-0.03	0.01	-0.07	-2.17 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 19. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre bullying relacional y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .27, F(2,794) = 146.80^{**}$
Bullying relacional	0.15	0.01	0.38	12.17 ^{**}	
Optimismo	-0.11	0.01	-0.27	-8.80 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(1,793) = 4.68^*$
Bullying relacional X optimismo	-0.03	0.01	-0.07	-2.16 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 20. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre cyberbullying e imagen corporal (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de imagen corporal (T1)					
Paso1					$R^2 = .10, F(2,779) = 42.71^{**}$
Cyberbullying	-0.24	0.04	-0.21	-5.56 ^{**}	
Optimismo	0.27	0.04	0.24	6.84 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,778) = 7.05^*$
Cyberbullying X optimismo	-0.09	0.03	-0.10	-2.66 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 21. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del optimismo sobre la relación entre cyberbullying y rendimiento académico (T1).*

Variables del modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
rendimiento académico					
Paso1					$R^2 = .04, F(2,582) = 12.33^{**}$
Cyberbullying	-0.29	0.08	-0.17	-3.57 ^{**}	
Optimismo	0.21	0.07	0.13	3.23 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,581) = 4.35^*$
Cyberbullying X optimismo	-0.12	0.06	-0.10	-2.09 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X optimismo* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 23 a 25 se representan gráficamente una selección de las regresiones de los síntomas según la puntuación en optimismo y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

Respecto a efectos principales, se observa una relación positiva entre la intensidad de la victimización por *bullying* y *cyberbullying* y las puntuaciones en ansiedad-depresión (Figura 23) y en aislamiento, así como una relación negativa de la victimización con respecto a la valoración de la imagen corporal (Figura 24) y al rendimiento escolar (Figura 25). De igual modo, el optimismo se asocia a menos

síntomas de ansiedad-depresión y aislamiento y a más rendimiento y valoración de la imagen corporal (Tablas 17 a 21).

En cuanto a efectos de moderación, puede observarse cómo cuando el optimismo es bajo, la relación entre *bullying* y ansiedad-depresión es más intensa (Figura 23). Lo mismo ocurre con respecto al aislamiento, la imagen corporal (Figura 24) y el rendimiento académico (Figura 25).



Figura 23. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre bullying relacional y ansiedad-depresión (T1).

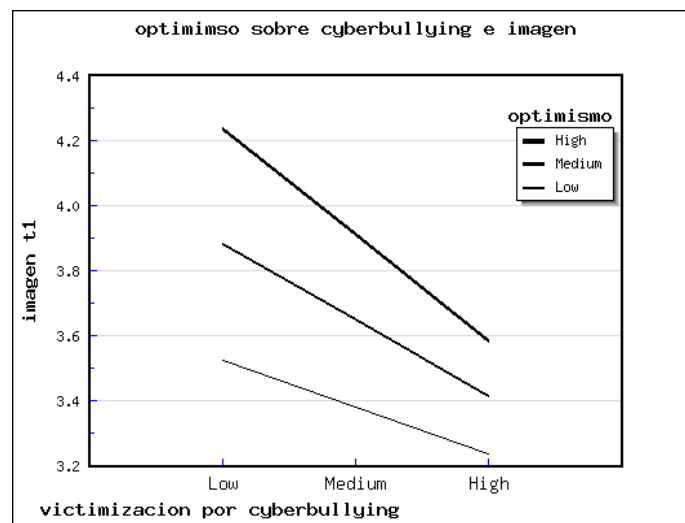


Figura 24. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre cyberbullying e imagen corporal (T1).

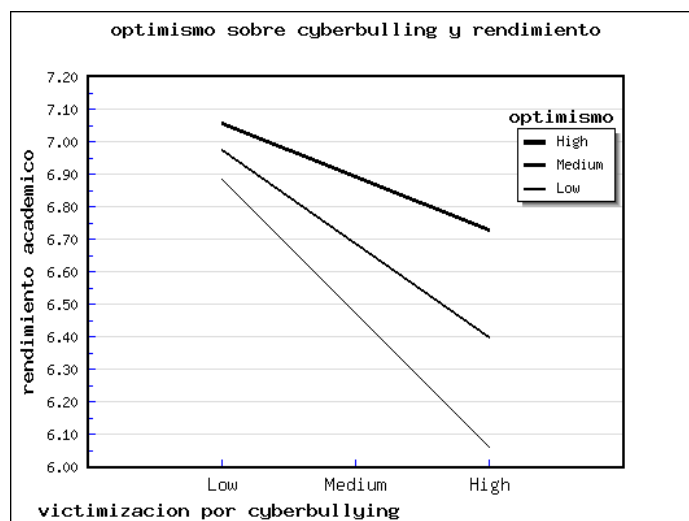


Figura 25. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre cyberbullying y rendimiento académico (T1).

8.4.1.2. Victimización y satisfacción vital: resultados en T1.

El segundo conjunto de regresiones en tiempo 1 se centró en la satisfacción vital como moderadora de la relación entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En las Tablas 22 a 25 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X satisfacción vital* explica significativamente los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se hallaron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y somatización, imagen, conducta agresiva, conducta delincuente, rendimiento académico y aislamiento. Sin embargo, tanto la victimización directa como relacional mostraron significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre todos esos síntomas con la excepción del rendimiento académico.

Tampoco se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la satisfacción sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión, somatización, imagen, conducta agresiva y rendimiento académico. Sin embargo, la victimización por *cyberbullying* mostró significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre los síntomas de ansiedad-depresión, somatización, imagen y conducta agresiva.

Por último, en dichas regresiones, la satisfacción vital sí mostró, a su vez, un efecto principal (significativo para $p < .05$) de asociación a menos síntomas de somatización, conducta agresiva, conducta delincuente y aislamiento, así como a más rendimiento y valoración de la imagen corporal.

Tabla 22. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre bullying directo y ansiedad-depresión (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T1)					
Paso1					$R^2 = .27, F(2,793) = 145.92^{**}$
Bullying directo	0.14	0.01	0.39	12.34 ^{**}	
Satisfacción	-0.08	0.01	-0.24	-7.52 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(1,792) = 4.09^*$
Bullying d. X	-0.02	0.01	-0.06	-2.02 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 23. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la satisfacción sobre la relación entre bullying relacional y ansiedad-depresión (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T1)					
Paso1					$R^2 = .33, F(2,791) = 195.13^{**}$
Bullying relacional	0.16	0.01	0.46	15.02 ^{**}	
Satisfacción	0.08	0.01	-0.21	-7.03 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,790) = 8.79^*$
Bullying r. X	-0.03	0.01	-0.09	-2.96 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 24. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre cyberbullying y conducta delincuente (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
conducta delincuente (T1)					
Paso1					$R^2 = .24, F(2,792) = 123.66^{**}$
Cyberbullying	0.11	0.01	0.39	11.44 ^{**}	
Satisfacción	-0.07	0.01	-0.26	-7.96 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,791) = 7.14^*$
Cyberb. X satisfacción	0.02	0.01	0.09	2.67 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 25. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre cyberbullying y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .29, F(2,792) = 158.99^{**}$
Cyberbullying	0.16	0.01	0.42	12.63 ^{**}	
Satisfacción	-0.11	0.01	-0.29	-9.04 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,791) = 5.52^*$
Cyberbullying X satisfacción	0.02	0.01	0.08	2.35 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X satisfacción vital* estadísticamente significativas ($p < .05$), en la Figura 26 se representa gráficamente una de las regresiones de los síntomas según el nivel de satisfacción y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

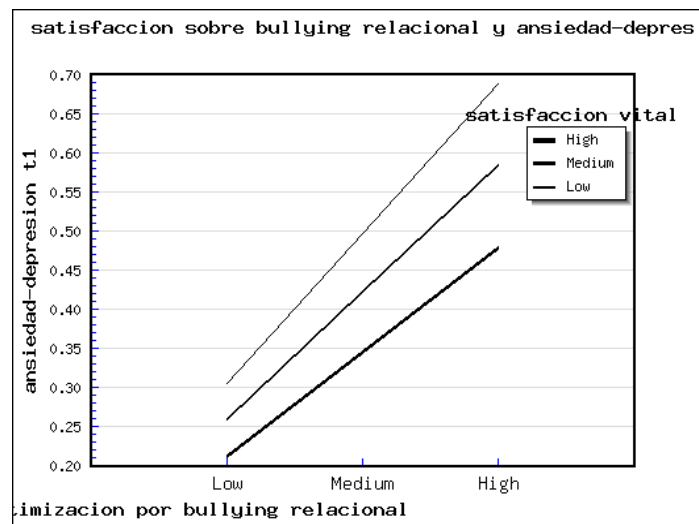


Figura 26. *Efecto moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre bullying relacional y ansiedad-depresión (T1).*

Respecto a efectos principales, se observa una relación positiva entre la intensidad de la victimización por *bullying* y *cyberbullying* y el incremento en la ansiedad-depresión (Figura 26), en la delincuencia y en el aislamiento. De igual modo,

la satisfacción se asocia a menos síntomas de ansiedad-depresión, conducta delincente y aislamiento (Tablas 22 a 25).

En cuanto a efectos de moderación, puede observarse que cuando la satisfacción vital es baja, la relación entre *bullying* y ansiedad-depresión es más intensa (Figura 26). Lo mismo ocurre con respecto a la conducta delincente y al aislamiento.

8.4.1.3. Victimización e inteligencia emocional: resultados en T1.

El tercer bloque de regresiones en el tiempo 1 se centró en el papel de la inteligencia emocional como moderadora de la relación entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En las Tablas 26 a 31 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X inteligencia emocional* explica significativamente los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y somatización, imagen, conducta delincente y rendimiento académico. En las regresiones estadísticamente no significativas para la moderación, la inteligencia emocional sí mostró un efecto principal (significativo para $p < .05$) de asociación a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, conducta agresiva, conducta delincente y aislamiento, así como a más rendimiento y valoración de la imagen corporal.

Tabla 26. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre bullying directo y ansiedad-depresión (T1).*

VARIABLES PARA EL MODELO	B	ET	β	T	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T1)					
Paso 1					$R^2 = .34, F(2,795) = 200.43^{**}$
Bullying directo	0.11	0.01	0.30	9.37 ^{**}	
Int.Emocional	-0.13	0.01	-0.38	-12.18 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,794) = 9.39^*$
Bull. directo X I.Emoc	-0.03	0.01	-0.09	-3.07 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 27. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre bullying relacional y ansiedad-depresión (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T1)					
Paso1					$R^2 = .38, F(2,793) = 245.93^{**}$
Bullying relacional	0.14	0.01	0.39	12.40 ^{**}	
Int. Emocional	-0.12	0.01	-0.33	-10.94 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(1,792) = 5.66^*$
Bull. relacional X I. Emoc	-0.02	0.01	-0.07	-2.38 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 28. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre bullying directo y conducta agresiva (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .22, F(2,795) = 113.26^{**}$
Bullying directo	0.06	0.01	0.18	5.15 ^{**}	
Int.Emocional	-0.12	0.01	-0.36	-10.79 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,794) = 7.36^*$
Bull. directo X I.Emoc.	-0.03	0.01	-0.09	-2.71 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 29. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre bullying relacional y conducta agresiva (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .24, F(2,793) = 122.28^{**}$
Bullying relacional	0.07	0.01	0.22	6.40 ^{**}	
Int. Emocional	-0.11	0.01	-0.34	-9.96 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,792) = 4.86^*$
Bullying relacional X Int. Emocional	-0.02	0.01	-0.07	-2.21 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 30. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre bullying directo y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .31, F(2,796) = 178.99^{**}$
Bullying directo	0.09	0.01	0.23	7.07 ^{**}	
Int. Emocional	-0.16	0.01	-0.42	-13.15 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,795) = 7.75^*$
Bullying directo X Int. Emocional	-0.03	0.01	-0.09	-2.78 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 31. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre bullying relacional y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .33, F(2,794) = 191.78^{**}$
Bullying relacional	0.10	0.01	0.27	8.26 ^{**}	
Int. Emocional	-0.15	0.01	-0.39	-12.33 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,793) = 6.22^*$
Bullying relacional X Int. Emocional	-0.03	0.01	-0.07	-2.50 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X inteligencia emocional* estadísticamente significativas ($p < .05$), en la Figura 27 se representa gráficamente una de las regresiones de los síntomas según la puntuación en inteligencia emocional y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

En lo que respecta a efectos principales, la inteligencia emocional se asocia a menos síntomas de ansiedad-depresión, conducta agresiva y aislamiento (Tablas 26 a 31). En cuanto a efectos de moderación, puede observarse que cuando la inteligencia emocional es baja, la relación entre *bullying* y conducta agresiva es más intensa (Figura 27). Lo mismo ocurre con respecto a la ansiedad-depresión y al aislamiento.

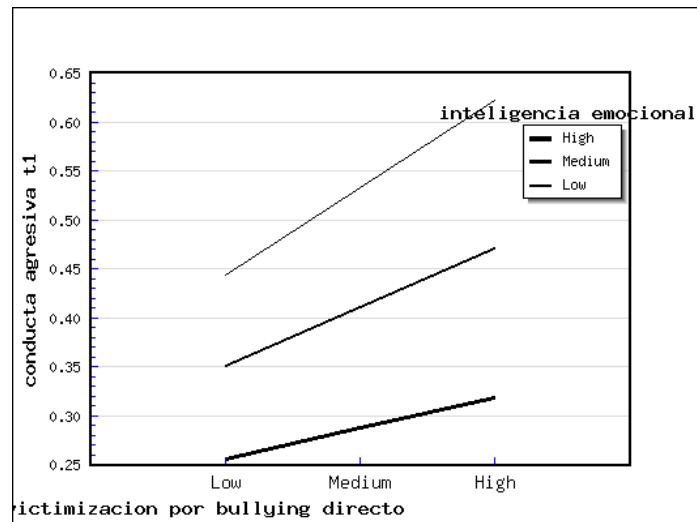


Figura 27. *Efecto moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre bullying directo y conducta agresiva (T1).*

8.4.1.4. Victimización y autoeficacia percibida: resultados en T1.

El cuarto grupo de regresiones en el tiempo 1 se centró en el papel de la autoeficacia percibida como moderadora de la relación entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En las Tablas 32 a 38 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X autoeficacia percibida* explica significativamente los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la autoeficacia percibida sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y ansiedad-depresión, somatización, imagen, conducta agresiva, conducta delincuente y rendimiento académico. En el caso de la victimización directa, tampoco para la relación con aislamiento. Por otra parte, no se hallaron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la autoeficacia percibida sobre la relación entre *cyberbullying* y rendimiento académico, aunque sí para el resto de variables de ajuste. No obstante, la autoeficacia percibida, a su vez, mostró un efecto principal (significativo para $p < .05$) de asociación a menos síntomas de ansiedad-depresión y somatización, así como a más rendimiento y valoración de la imagen corporal.

Tabla 32. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre bullying relacional y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .23, F(2,772) = 113.35^{**}$
Bullying relacional	0.16	0.01	0.42	12.83 ^{**}	
Autoeficacia	-0.06	0.01	-0.16	-4.89 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,771) = 5.28^*$
Bullying r. X	-0.03	0.01	-0.07	-2.30 [*]	
Autoeficacia					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 33. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre cyberbullying y ansiedad-depresión. (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T1)					
Paso1					$R^2 = .24, F(2,774) = 118.95^{**}$
Cyberbullying	0.17	0.01	0.46	14.22 ^{**}	
Autoeficacia	-0.05	0.01	-0.15	-4.87 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,773) = 7.60^*$
Cyberbullying X	0.03	0.01	0.09	2.76 [*]	
Autoeficacia					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 34. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre cyberbullying y somatización (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de somatización (T1)					
Paso1					$R^2 = .18, F(2,774) = 83.24^{**}$
Cyberbullying	0.15	0.01	0.41	12.15 ^{**}	
Autoeficacia	-0.04	0.01	-0.11	-3.48 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,773) = 5.77^*$
Cyberbullying X	0.03	0.01	0.08	2.40 [*]	
Autoeficacia					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 35. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre cyberbullying e imagen corporal (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de imagen corporal (T1)					
Paso1					$R^2 = .21, F(2,771) = 103.90^{**}$
Cyberbullying	-0.16	0.04	-0.14	-4.17 ^{**}	
Autoeficacia	0.47	0.04	0.42	12.97 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,770) = 9.95^*$
Cyberbullying X Autoeficacia	0.12	0.04	0.10	3.15 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 36. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre cyberbullying y conducta agresiva (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .17, F(2,774) = 76.41^{**}$
Cyberbullying	0.15	0.01	0.43	12.75 ^{**}	
Autoeficacia	-0.01	0.01	-0.02	-0.62	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,773) = 12.65^{**}$
Cyberbullying X Autoeficacia	0.04	0.01	0.12	3.56 ^{**}	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 37. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre cyberbullying y conducta delincuente (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
conducta delincuente (T1)					
Paso1					$R^2 = .18, F(2,774) = 83.04^{**}$
Cyberbullying	0.13	0.01	0.46	13.56 ^{**}	
Autoeficacia	0.01	0.01	0.01	0.16	
Paso 2					$\Delta R^2 = .02, F(1,773) = 17.25^{**}$
Cyberbullying X Autoeficacia	0.04	0.01	0.14	4.15 ^{**}	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 38. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre cyberbullying y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .25, F(2,774) = 128.74^{**}$
Cyberbullying	0.18	0.01	0.47	14.52 ^{**}	
Autoeficacia	-0.07	0.01	-0.18	-5.66 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,773) = 8.08^*$
Cyberbullying X Autoeficacia	0.04	0.01	0.09	2.84 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X autoeficacia percibida* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 28 a 30 se representa gráficamente una selección de las regresiones de los síntomas según los resultados en autoeficacia y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

La autoeficacia percibida tiene un efecto principal de asociación a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, conducta agresiva y aislamiento, así como de mejor valoración de la imagen corporal (Tablas 32 a 38). Se asocia, sin embargo, a más conducta delincuente (Tabla 37).

En cuanto a efectos de moderación, puede observarse que, cuando la autoeficacia percibida es baja, la relación entre *bullying* y ansiedad-depresión es más intensa, al igual que ocurre en la relación con la somatización y el aislamiento (Figura 28), respectivamente, y menos intensa con la imagen corporal (Figura 29). Sin embargo, en lo que respecta a los síntomas externalizantes, la relación se invierte: cuando la autoeficacia percibida es baja, la relación entre *bullying* y conducta agresiva y delincuente es menos intensa (Figura 30).

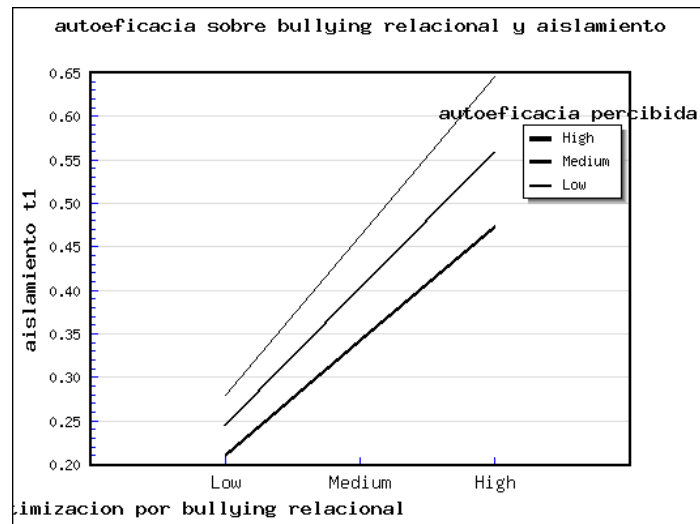


Figura 28. *Efecto moderador de la autoeficacia percibida sobre la relación entre bullying relacional y aislamiento (T1).*

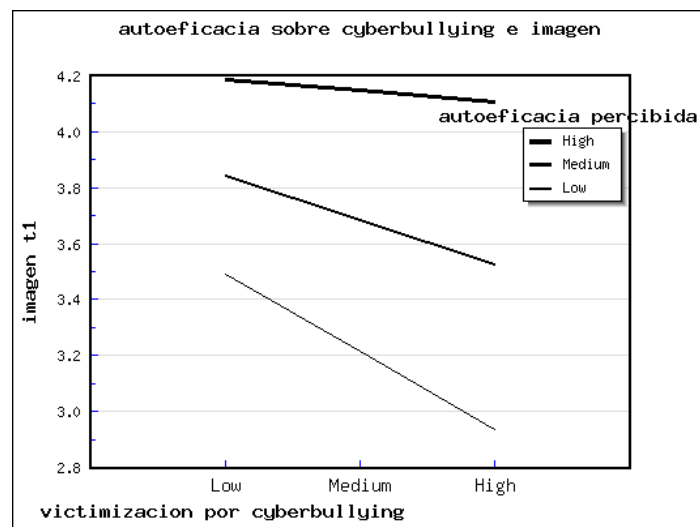


Figura 29. *Efecto moderador de la autoeficacia percibida sobre la relación entre cyberbullying e imagen (T1).*

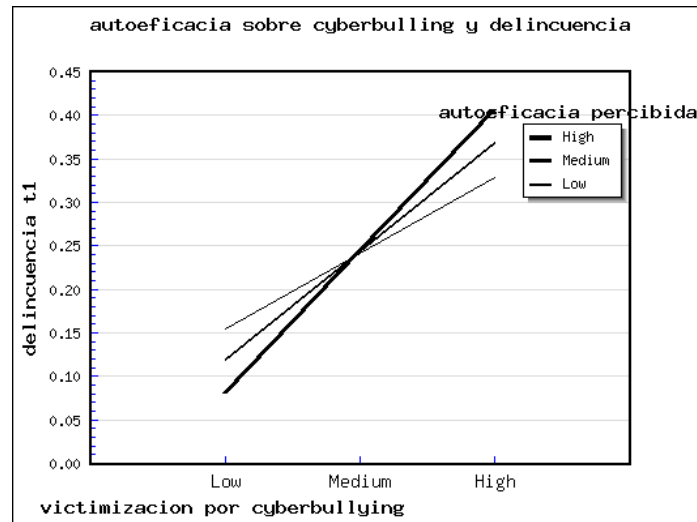


Figura 30. *Efecto moderador de la autoeficacia percibida sobre la relación entre cyberbullying y delincuencia (T1).*

8.4.1.5. Victimización y apoyo social percibido: resultados en T1.

El quinto bloque de regresiones en el tiempo 1 se centró en el papel moderador del apoyo social percibido, procedente de: 1) padres, 2) iguales, 3) profesores y 4) otras personas significativas del entorno próximo, en la relación entre la victimización y sus consecuencias.

8.4.1.5.1. Apoyo social parental.

En las Tablas 39 a 43 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X apoyo familiar* explica significativamente los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y ansiedad-depresión, somatización, imagen, conducta agresiva, conducta delincuente y rendimiento académico. En el caso de la victimización directa, tampoco para la relación con aislamiento. Por otra parte, tampoco se hallaron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión, somatización, imagen y aislamiento.

Sin embargo, el apoyo familiar sí mostró efectos principales (significativos para $p < .05$) de menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, conducta agresiva, conducta delincuente y aislamiento, así como de mejor imagen y rendimiento.

Tabla 39. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre bullying relacional y ansiedad-depresión (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T1)					
Paso1					$R^2 = .33, F(2,771) = 186.09^{**}$
Bullying relacional	0.18	0.01	0.52	17.28 ^{**}	
Apoyo Familiar	-0.05	0.01	-0.15	-5.20 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(1,770) = 4.32^*$
Bullying r. X Ap.Fam.	-0.02	0.01	-0.06	-2.08 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 40. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre bullying relacional y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .27, F(2,771) = 144.04^{**}$
Bullying relacional	0.15	0.01	0.41	13.12 ^{**}	
Apoyo Familiar	-0.10	0.01	-0.25	-8.19 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,770) = 5.87^*$
Bullying r. X Ap. Fam.	-0.03	0.01	-0.08	-2.42 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 41. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre cyberbullying y conducta agresiva (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .23, F(2,773) = 114.06^{**}$
Cyberbullying	0.11	0.01	0.33	9.57 ^{**}	
Apoyo Familiar	-0.08	0.01	-0.25	-7.69 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,772) = 4.98^*$
Cyberbull. X A.Familiar	-0.02	0.01	-0.08	-2.23 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 42. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre cyberbullying y conducta delincuente (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
conducta delincuente (T1)					
Paso1					$R^2 = .26, F(2,773) = 136.65^{**}$
Cyberbullying	0.09	0.01	0.33	9.85 ^{**}	
Apoyo Familiar	-0.08	0.01	-0.29	-9.24 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,772) = 5.78^*$
Cyberbullying X Apoyo Familiar	-0.02	0.01	-0.08	-2.41 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 43. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre cyberbullying y rendimiento académico (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de rendimiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .04, F(2,573) = 12.27^{**}$
Cyberbullying	-0.25	0.08	-0.15	-3.32 ^{**}	
Apoyo Familiar	0.24	0.07	0.15	3.50 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,572) = 3.93^*$
Cyberbullying X Apoyo Familiar	-0.13	0.07	-0.09	-1.98 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X apoyo familiar* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 31 y 32 se representan gráficamente una selección de las regresiones de los síntomas según la puntuación en apoyo familiar y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

El apoyo familiar muestra un efecto principal al asociarse a menos síntomas de ansiedad, depresión, aislamiento, conducta agresiva y conducta delictiva, así como a mayor rendimiento académico (Tablas 39 a 43).

En cuanto a efectos de moderación, puede observarse que, cuando el apoyo familiar es bajo, la relación entre *bullying* relacional y ansiedad-depresión es más

intensa, al igual que ocurre con el aislamiento. De la misma manera, con apoyo familiar bajo la relación entre *cyberbullying* y conducta agresiva (Figura 31) y delincuencia, respectivamente, es también más intensa. Por último, en relación al rendimiento, como puede observarse en la Figura 32, en condiciones de poco *cyberbullying* hay notables diferencias en el desempeño académico dependiendo del apoyo parental; sin embargo, cuando el *cyberbullying* es alto, esas diferencias se atenúan y pone a todos en una mala situación de rendimiento académico, incluso cuando el apoyo es alto.

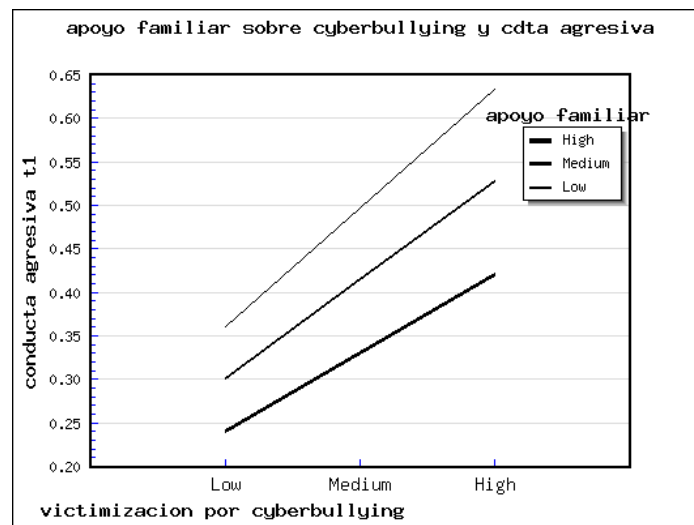


Figura 31. Efecto moderador del apoyo familiar sobre la relación entre *cyberbullying* y conducta agresiva (T1).

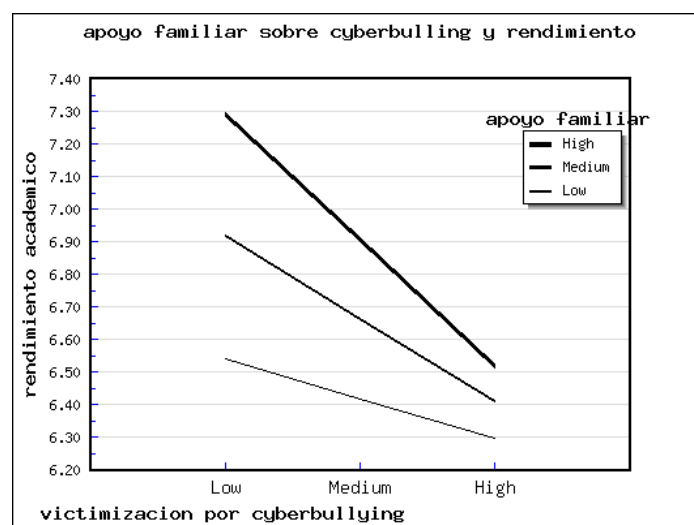


Figura 32. Efecto moderador del apoyo familiar sobre la relación entre *cyberbullying* y rendimiento (T1).

8.4.1.5.2. Apoyo social de iguales.

En las Tablas 44 y 45 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X apoyo de iguales* explica significativamente los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre *bullying* (directo, relacional y *cyberbullying*) y ansiedad-depresión, somatización, conducta agresiva, conducta delincuente, rendimiento académico y aislamiento. En el caso del *cyberbullying*, tampoco para la relación con imagen corporal. Sin embargo, en dichas regresiones, el apoyo de iguales mostró un efecto principal (significativo para $p < .05$) al asociarse a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, conducta delincuente y aislamiento, así como a mejor imagen y rendimiento.

Tabla 44. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre bullying directo e imagen corporal (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de imagen corporal (T1)					
Paso1					$R^2 = .12, F(2,769) = 51.18^{**}$
Bullying directo	-0.14	0.04	-0.12	-3.46 ^{**}	
Apoyo Iguales	0.35	0.04	0.31	9.05 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,768) = 6.85^*$
Bullying d. X Ap.Iguales	-0.08	0.03	-0.09	-2.62 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 45. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre bullying relacional e imagen corporal (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de imagen corporal (T1)					
Paso1					$R^2 = .15, F(2,767) = 65.10^{**}$
Bullying relacional	-0.23	0.04	-0.21	-6.08 ^{**}	
Apoyo Iguales	0.33	0.04	0.30	8.61 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,766) = 6.06^*$
Bullying relacional X Apoyo Iguales	-0.08	0.03	-0.08	-2.46 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X apoyo de iguales* estadísticamente significativas ($p<.05$), en la Figura 33 se representa gráficamente una de las regresiones de los síntomas según la puntuación en apoyo percibido de iguales y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

Respecto a efectos principales, el apoyo de iguales se asocia a mejor valoración de la imagen corporal (Tablas 44 y 45). En cuanto a efectos de moderación, puede observarse que cuando el apoyo de iguales es bajo, la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) e imagen es menos intensa (Figura 33): los niños y adolescentes que reciben más apoyo social de sus iguales puntúan más alto en imagen corporal que las víctimas con bajo apoyo percibido de iguales, que refieren peor autovaloración.



Figura 33. Efecto moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre bullying relacional e imagen (T1).

8.4.1.5.3. Apoyo social de profesores.

En las Tablas 46 y 47 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p<.05$), en las que *victimización por bullying X apoyo de profesores* se asocia significativamente a los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del apoyo del profesorado sobre la relación entre *bullying* (directo, relacional y *cyberbullying*) y ansiedad-depresión, imagen, aislamiento, conducta agresiva, conducta delincuente y rendimiento académico. En el caso del *cyberbullying*, tampoco para la relación con somatización. El apoyo del profesorado, a su vez, mostró en las anteriores regresiones un efecto principal (significativo para $p < .05$) al asociarse a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincuente, así como a mejor imagen y rendimiento.

Tabla 46. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo del profesorado sobre la relación entre bullying directo y somatización (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de somatización (T1)					
Paso1					$R^2 = .14, F(2,772) = 65.14^{**}$
Bullying directo	0.13	0.01	0.37	11.02 ^{**}	
Apoyo Profesorado	-0.02	0.01	-0.07	-2.05 [*]	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,771) = 5.85^*$
Bullying d. X apoyo	0.03	0.01	0.08	2.42 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 47. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo del profesorado sobre la relación entre bullying relacional y somatización (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de somatización (T1)					
Paso1					$R^2 = .18, F(2,770) = 84.09^{**}$
Bullying relacional	0.15	0.01	0.42	12.91 ^{**}	
Apoyo Profesorado	-0.01	0.01	-0.04	-1.21	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,769) = 4.44^*$
Bullying relacional X Apoyo	0.02	0.01	0.07	2.11 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X apoyo de profesores* estadísticamente significativas ($p < .05$), en la Figura 34 se representa gráficamente una

de las regresiones de los síntomas según la puntuación en apoyo percibido procedente del profesorado y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El apoyo de profesores tiene un efecto principal de asociación a menos somatización (Tablas 46 y 47). En cuanto a efectos de moderación, puede observarse que, cuando el apoyo de profesores bajo, la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y somatización es más intensa (Figura 34), si bien cuando la victimización llega a niveles altos, la puntuación en somatización se iguala para alto y bajo apoyo.

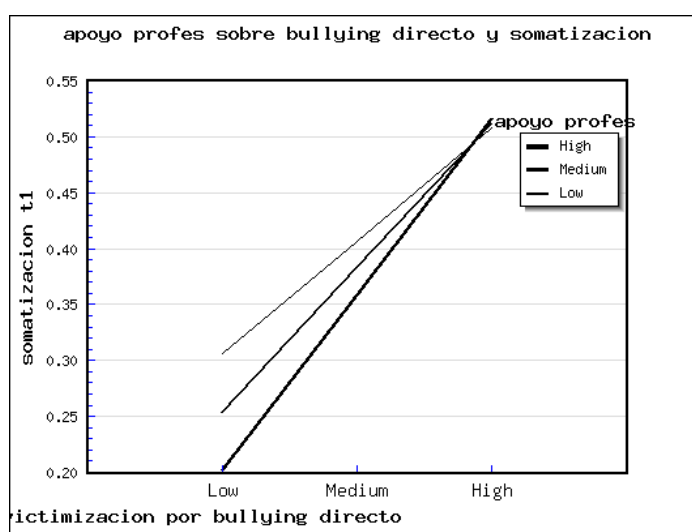


Figura 34. Efecto moderador del apoyo del profesorado sobre la relación entre bullying directo y somatización (T1).

8.4.1.5.4. Apoyo social de otras personas significativas.

En las Tablas 48 a 56 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X apoyo de otras personas significativas* explica significativamente los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se hallaron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre *bullying* (directo y relacional) y ansiedad-depresión, somatización y rendimiento académico. En el caso de la victimización directa tampoco para la relación con aislamiento, y en el del *bullying* relacional tampoco con la imagen. Por otra parte, no se hallaron regresiones

estadísticamente significativas para el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión, imagen, aislamiento y rendimiento.

Por último, en dichas regresiones estadísticamente no significativas, el apoyo de otras personas mostró, a su vez, un efecto principal (significativo para $p < .05$) de asociación a menos síntomas de aislamiento así como de mejor imagen y rendimiento.

Tabla 48. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre bullying directo e imagen corporal T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de imagen corporal (T1)					
Paso1					$R^2 = .11, F(2,767) = 46.26^{**}$
Bullying directo	-0.19	0.04	-0.17	-4.84 ^{**}	
Apoyo Otros	0.30	0.04	0.27	8.01 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,766) = 5.01^*$
Bullying directo X	-0.08	0.04	-0.08	-2.24 [*]	
Apoyo Otros					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 49. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre bullying directo y conducta agresiva T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .12, F(2,770) = 51.31^{**}$
Bullying directo	0.11	0.01	0.32	9.36 ^{**}	
Apoyo Otros	-0.02	0.01	-0.07	-2.22 [*]	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,769) = 12.63^{**}$
Bullying directo X	-0.04	0.01	-0.12	-3.55 ^{**}	
Apoyo Otros					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 50. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre bullying relacional y conducta agresiva (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .15, F(2,768) = 67.30^{**}$
Bullying relacional	0.12	0.01	0.37	11.13 ^{**}	
Apoyo Otros	-0.03	0.01	-0.08	-2.33 [*]	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,767) = 9.02^{**}$
Bullying relacional X	-0.03	0.01	-0.10	-3.00 [*]	
Apoyo Otros					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 51. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre bullying directo y conducta delincuente (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
conducta delincuente (T1)					
Paso1					$R^2 = .07, F(2,770) = 27.26^{**}$
Bullying directo	0.06	0.01	0.21	6.13 ^{**}	
Apoyo Otros	-0.03	0.01	-0.11	-3.29 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,769) = 10.97^{**}$
Bullying directo X	-0.03	0.01	-0.12	-3.31 ^{**}	
Apoyo Otros					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 52. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre bullying relacional y conducta delincuente (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
conducta delincuente (T1)					
Paso1					$R^2 = .07, F(2,768) = 30.88^{**}$
Bullying relacional	0.06	0.01	0.24	6.87 ^{**}	
Apoyo Otros	-0.03	0.01	-0.12	-3.37 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,767) = 10.81^{**}$
Bullying relacional X	-0.03	0.01	-0.11	-3.29 ^{**}	
Apoyo Otros					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 53. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre bullying relacional y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .22, F(2,768) = 107.24^{**}$
Bullying relacional	0.17	0.01	0.44	13.82 ^{**}	
Apoyo Otros	-0.05	0.01	-0.13	-4.03 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(1,767) = 4.35^*$
Bullying relacional X	-0.02	0.01	-0.07	-2.09 [*]	
Apoyo Otros					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 54. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre cyberbullying y somatización (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de somatización (T1)					
Paso1					$R^2 = .16, F(2,770) = 75.07^{**}$
Cyberbullying	0.14	0.01	0.39	11.64 ^{**}	
Apoyo Otros	-0.01	0.01	-0.01	-0.17	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(1,769) = 4.10^*$
Cyberbullying X	-0.03	0.01	-0.07	-2.03 [*]	
Apoyo Otros					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 55. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre cyberbullying y conducta agresiva (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .17, F(2,770) = 77.42^{**}$
Cyberbullying	0.13	0.01	0.36	11.52 ^{**}	
Apoyo Otros	-0.02	0.01	-0.06	-1.67	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,769) = 7.45^*$
Cyberbullying X	-0.03	0.01	-0.09	-2.73 [*]	
Apoyo otros					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 56. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre cyberbullying y conducta delincente (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
conducta delincente (T1)					
Paso1					$R^2 = .18, F(2,770) = 85.97^{**}$
Cyberbullying	0.11	0.01	0.39	11.82 ^{**}	
Apoyo Otros	-0.02	0.01	-0.09	-2.80 [*]	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,769) = 12.25^{**}$
Cyberbullying X	-0.03	0.01	-0.12	-3.50 ^{**}	
Apoyo Otros					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X apoyo de otras personas significativas* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 35 a 37 se representan gráficamente una selección de las regresiones de los síntomas según la puntuación en apoyo percibido de otros adultos y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

El apoyo de otras personas significativas tiene un efecto principal de asociación a menos síntomas de aislamiento, somatización, conducta agresiva y delincuencia, así como de mejor autovaloración de la imagen corporal (Tablas 48 a 56).

En cuanto a efectos de moderación, puede observarse que, cuando el apoyo de otras personas significativas es bajo, tanto la relación entre *bullying* y aislamiento (Figura 37) como entre *bullying* y conductas delictivas es más intensa. De igual manera, en lo que respecta a las conductas agresivas, con bajo apoyo de otras personas significativas la relación con el *bullying* también es más intensa (Figura 36). Lo mismo ocurre en la relación entre *cyberbullying* y somatización. También se observa un efecto de moderación respecto a la imagen corporal: con bajo apoyo de otras personas significativas la relación entre *bullying* e imagen es menos intensa (Figura 35).

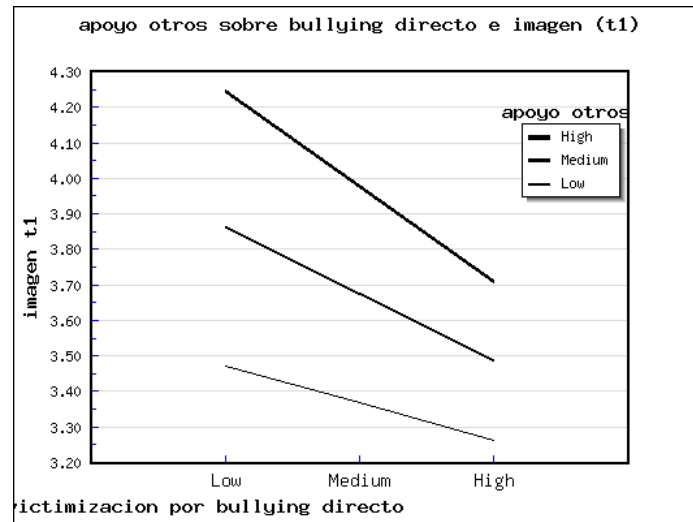


Figura 35. *Efecto moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre bullying directo e imagen (T1).*

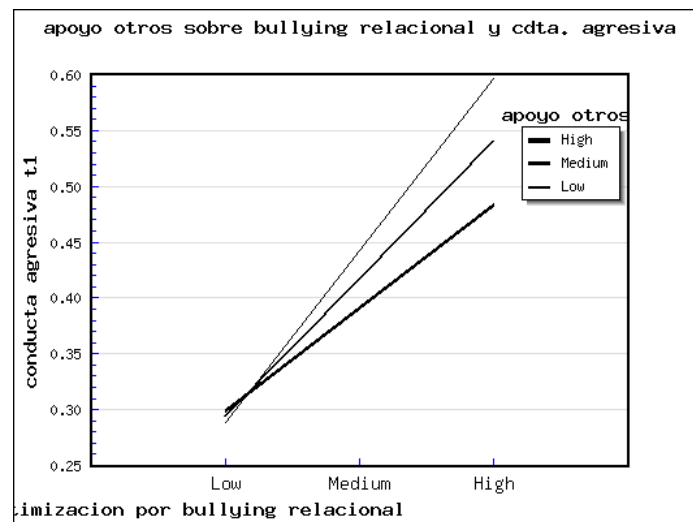


Figura 36. *Efecto moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre bullying relacional y conducta agresiva (T1).*



Figura 37. *Efecto moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre bullying relacional y aislamiento (T1).*

8.4.1.6. Victimización y recuperación tras sucesos estresantes: resultados en T1.

El sexto grupo de regresiones en el tiempo 1 se centró en la variable recuperación tras sucesos estresantes (*bounce-back*) como moderadora de la relación entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En las Tablas 57 a 62 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X recuperación tras estrés* se asocia significativamente a los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la capacidad de recuperación tras sucesos estresantes sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y somatización, aislamiento, imagen, conducta agresiva, conducta delincuente y rendimiento académico. Tampoco se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión, imagen y rendimiento académico. La recuperación, a su vez, mostró en las anteriores regresiones un efecto principal (significativo para $p < .05$) de asociación a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento y conducta agresiva, así como a mejor imagen y rendimiento.

Tabla 57. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre bullying directo y ansiedad-depresión (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T1)					
Paso1					$R^2 = .32, F(2,790) = 187.08^{**}$
Bullying directo	0.14	0.01	0.39	13.01 ^{**}	
Recuperación	-0.11	0.01	-0.32	-10.89 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,789) = 5.41^*$
Bullying directo X recuperación	-0.02	0.01	-0.07	-2.33 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 58. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre bullying relacional y ansiedad-depresión (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T1)					
Paso1					$R^2 = .37, F(2,788) = 235.82^{**}$
Bullying relacional	0.16	0.01	0.45	15.23 ^{**}	
Recuperación	-0.11	0.01	-0.30	-10.44 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(1,787) = 4.65^*$
Bullying relacional X recuperación	-0.02	0.01	-0.06	-2.16 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 59. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre cyberbullying y somatización (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de somatización (T1)					
Paso1					$R^2 = .21, F(2,789) = 107.69^{**}$
Cyberbullying	0.14	0.01	0.38	11.60 ^{**}	
Recuperación	-0.08	0.01	-0.23	-7.17 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,788) = 4.77^*$
Cyberbullying X recuperación	0.03	0.01	0.07	2.18 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 60. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre cyberbullying y conducta agresiva (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .19, F(2,789) = 92.65^{**}$
Cyberbullying	0.14	0.01	0.41	12.49**	
Recuperación	-0.06	0.01	-0.17	-5.41**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .03, F(1,788) = 30.80^{**}$
Cyberbullying X recuperación	0.06	0.01	0.18	5.55**	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 61. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre cyberbullying y conducta delincuente (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
conducta delincuente (T1)					
Paso1					$R^2 = .18, F(2,789) = 86.91^{**}$
Cyberbullying	0.12	0.01	0.46	14.02**	
Recuperación	-0.01	0.01	-0.03	-0.85	
Paso 2					$\Delta R^2 = .04, F(1,788) = 35.05^{**}$
Cyberbullying X recuperación	0.05	0.01	0.19	5.92**	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 62. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la recuperación sobre la relación entre cyberbullying y aislamiento (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de aislamiento (T1)					
Paso1					$R^2 = .29, F(2,789) = 158.60^{**}$
Cyberbullying	0.17	0.01	0.44	14.34**	
Recuperación	-0.10	0.01	-0.26	-8.72**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,788) = 12.80^{**}$
Cyberbullying X recuperación	0.05	0.01	0.11	3.58**	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X recuperación tras estrés* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 38 y 39 se representa gráficamente una selección de las regresiones de los síntomas según la puntuación en recuperación y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

Respecto a efectos principales, se observa que la recuperación tiene un efecto principal de asociación a menos síntomas de ansiedad, depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y delincuencia (Tablas 57 a 62).

En cuanto a efectos de moderación, puede observarse que, cuando la capacidad de recuperación es baja, la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y ansiedad-depresión es más intensa (Figura 38); lo mismo ocurre respecto a la somatización y al aislamiento. Por otra parte, cuando la recuperación es baja, la relación entre *cyberbullying* y conducta agresiva es también más intensa, si bien no hay diferencias en función de la recuperación cuando la victimización es alta (Figura 39).



Figura 38. *Efecto moderador de la recuperación tras estrés sobre la relación entre bullying directo y ansiedad-depresión (T1).*

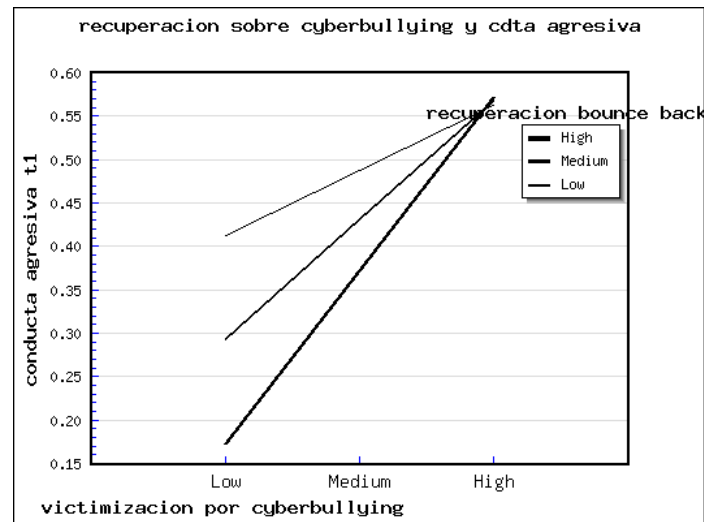


Figura 39. Efecto moderador de la recuperación tras estrés sobre la relación entre cyberbullying y conducta agresiva (T1).

8.4.1.7. Victimización y ego-resiliencia: resultados en T1.

Un séptimo bloque de regresiones en el tiempo 1 se centró en el papel de la ego-resiliencia como moderadora de la relación entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En la Tabla 63 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X ego-resiliencia* explica significativamente los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la ego-resiliencia sobre la relación entre *bullying* (directo, relacional y *cyberbullying*) y ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, imagen, conducta delincuente y rendimiento académico. En el caso de la conducta agresiva, la moderación solo fue estadísticamente significativa en la relación con la victimización directa.

La ego-resiliencia, a su vez, mostró en las anteriores regresiones estadísticamente no significativas un efecto principal (significativo para $p < .05$) de asociación a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento y conducta agresiva, así como a mejor imagen y rendimiento.

Tabla 63. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador de la ego-resiliencia sobre la relación entre bullying directo y conducta agresiva (T1).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .12, F(2,774) = 53.88^{**}$
Bullying directo	0.11	0.01	0.34	9.97 ^{**}	
Ego-resiliencia	-0.03	0.01	-0.08	-2.36 [*]	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,773) = 6.97^*$
Bullying directo X Ego-resiliencia	-0.03	0.01	-0.09	-2.64 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X ego-resiliencia* estadísticamente significativas ($p < .05$), en la Figura 40 se representa gráficamente la regresión de los síntomas según la puntuación en ego-resiliencia y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

Respecto a efectos principales, se observa una relación positiva entre la intensidad de la victimización por *bullying* directo y la conducta agresiva (Figura 40). La ego-resiliencia, a su vez, tiene un efecto principal de asociación a menos conductas de este tipo (Tabla 63). En cuanto a efectos de moderación, puede observarse que cuando la ego-resiliencia es baja, la relación entre *bullying* directo y conducta agresiva es más intensa (Figura 40).

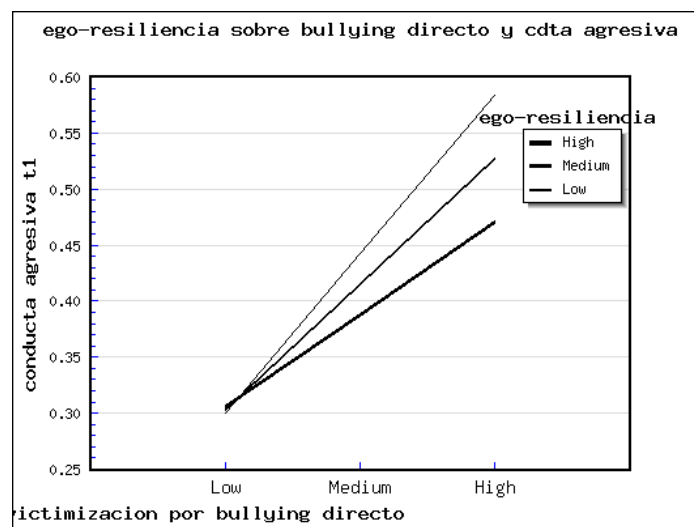


Figura 40. *Efecto moderador de la ego-resiliencia sobre la relación entre bullying directo y conducta agresiva (T1).*

8.4.1.8. Victimización y afrontamiento del estrés: resultados en T1.

El último bloque de regresiones en el tiempo 1 se centró en el papel de las estrategias de afrontamiento en la relación entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. Se ha estudiado el afrontamiento de aproximación o control primario y de control secundario como factores de resiliencia y la presencia del afrontamiento de alejamiento como factor de vulnerabilidad.

8.4.1.8.1. Afrontamiento de control primario.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del afrontamiento de control primario sobre la relación entre *bullying* (directo, relacional y *cyberbullying*) y las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) y externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio.

El afrontamiento de control primario, a su vez, mostró en dichas regresiones efectos principales (significativos para $p < .05$) al asociarse, por una parte, a más síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento y conducta agresiva y, por otra, a mejor rendimiento y valoración de la imagen corporal.

8.4.1.8.2. Afrontamiento de control secundario.

En las Tablas 64 y 65 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$) en las que la interacción *victimización por bullying X afrontamiento de control secundario* se asocia significativamente a los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) y externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio. No se hallaron tampoco regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-

depresión, somatización, aislamiento, conducta delincuente y rendimiento académico, aunque sí para la imagen y la conducta agresiva.

El afrontamiento de control secundario, a su vez, mostró en dichas regresiones efectos principales (significativos para $p < .05$) al asociarse a más síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y delincuencia y, por otra parte, a mejor rendimiento y valoración de la imagen corporal.

Tabla 64. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre cyberbullying e imagen (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de imagen (T1)					
Paso1					$R^2 = .07, F(2,769) = 28.86^{**}$
Cyberbullying	-0.27	0.04	-0.24	-6.74**	
Afrontamiento de control secundario	0.18	0.04	0.16	4.64**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,768) = 6.85^*$
Cyberbullying X Control secundario	0.11	0.04	0.09	2.62*	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 65. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre cyberbullying y conducta agresiva (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
conducta agresiva (T1)					
Paso1					$R^2 = .18, F(2,777) = 84.67^{**}$
Cyberbullying	0.13	0.01	0.37	11.39**	
Afrontamiento de control secundario	0.05	0.01	0.15	4.74**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,776) = 4.59^*$
Cyberbullying X Control secundario	0.03	0.01	0.07	2.14*	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X afrontamiento de control secundario* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 41 y 42 se representan gráficamente las regresiones de los síntomas según las puntuaciones respectivas en las estrategias de afrontamiento de control secundario y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

Respecto a efectos principales, se observa una relación positiva entre la intensidad de la victimización por *cyberbullying* y las conductas agresivas (Figura 42) y una relación negativa entre victimización y autovaloración de la imagen corporal (Figura 41). El afrontamiento de control secundario, a su vez, tiene un efecto principal al asociarse a mejor valoración de la imagen corporal, pero también a más conductas agresivas (Tablas 64 y 65).

En cuanto a efectos de moderación, como se observa en la Figura 41, cuando el afrontamiento de control secundario es bajo, la relación entre *cyberbullying* e imagen corporal es menos intensa, mientras que, cuando el control secundario es alto, la imagen corporal es mejor y se ve menos afectada por el *cyberbullying*.

Sin embargo, cuando el afrontamiento de control secundario es bajo, la relación entre *cyberbullying* y conducta agresiva también es menos intensa (Figura 42): un mayor uso del afrontamiento de control secundario no amortigua el impacto de la victimización por *cyberbullying* en la conducta agresiva, sino que la incrementa.

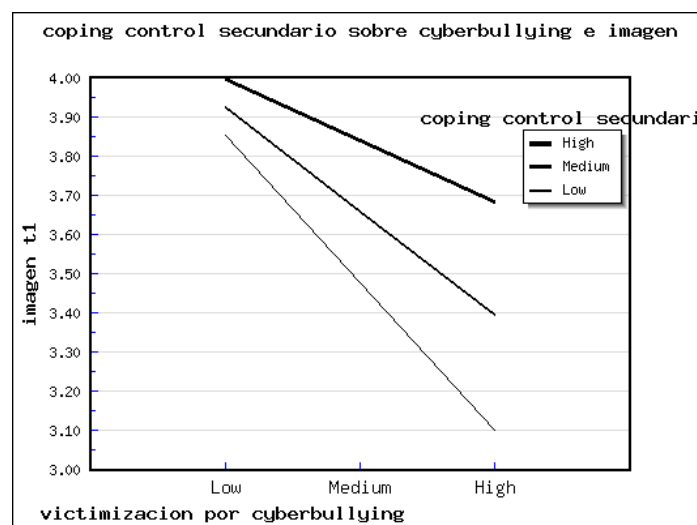


Figura 41. Efecto moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre *cyberbullying* e imagen (T1).

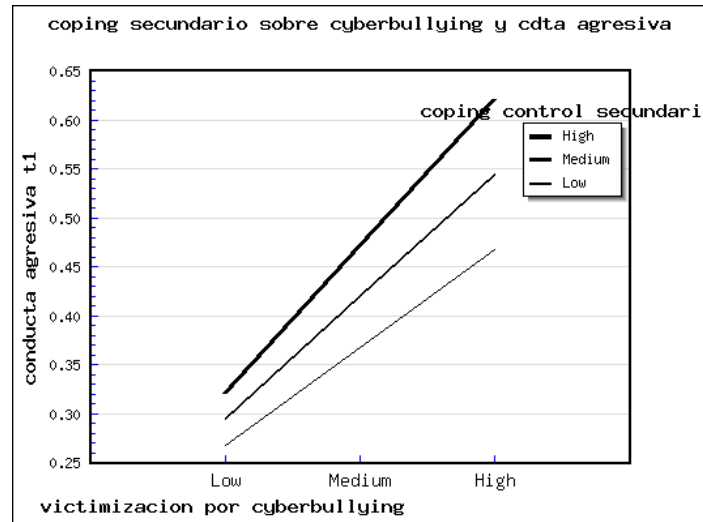


Figura 42. Efecto moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre cyberbullying y conducta agresiva (T1).

8.4.1.8.3. Afrontamiento de no implicación o alejamiento.

En las Tablas 66 a 69 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X afrontamiento de alejamiento* se asocia significativamente a los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para un efecto moderador del afrontamiento de alejamiento (factor de vulnerabilidad) sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión y aislamiento) y externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio. Tampoco se hallaron regresiones estadísticamente significativas para un efecto moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y rendimiento.

Por último, en dichas regresiones estadísticamente no significativas el afrontamiento de alejamiento mostró, en calidad de factor de vulnerabilidad, un efecto principal (significativo para $p < .05$) al asociarse a más síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y delincuencia y, por otra parte, a menos rendimiento y valoración de la imagen corporal.

Tabla 66. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre bullying directo y somatización (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de somatización (T1)					
Paso1					$R^2 = .22, F(2,782) = 113.16^{**}$
Bullying directo	0.09	0.01	0.26	7.45 ^{**}	
Afrontamiento de alejamiento	0.11	0.01	0.30	9.18 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,781) = 5.39^*$
Bullying d. X Alejamto.	0.02	0.01	0.08	2.32 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 67. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre bullying relacional y somatización (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de somatización (T1)					
Paso1					$R^2 = .24, F(2,780) = 124.07^{**}$
Bullying relacional	0.11	0.01	0.30	8.77 ^{**}	
Afrontamiento de alejamiento	0.10	0.01	0.28	8.33 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,779) = 5.52^*$
Bullying r. X Alejamto	0.02	0.01	0.07	2.35 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 68. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre cyberbullying e imagen corporal (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de imagen (T1)					
Paso1					$R^2 = .05, F(2,770) = 21.42^{**}$
Cyberbullying	-0.31	0.05	-0.27	-5.98 ^{**}	
Afrontamiento de alejamiento	-0.09	0.04	-0.08	-2.23 [*]	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(1,769) = 10.12^*$
Cyberbullying X Alejamiento	0.13	0.04	0.14	3.18 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 69. *Análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el papel del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre cyberbullying y conducta delincente (T1).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
conducta delincente (T1)					
Paso1					$R^2 = .20, F(2,782) = 98.12^{**}$
Cyberbullying	0.09	0.01	0.33	7.93**	
Afrontamiento de alejamiento	0.04	0.01	0.16	4.91**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(1,781) = 4.10^*$
Cyberbullying X Alejamiento	0.02	0.01	0.08	2.02*	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X afrontamiento de alejamiento* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 43 y 44 se representa gráficamente una selección de las regresiones de los síntomas según las puntuaciones respectivas en las estrategias de alejamiento y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

El afrontamiento de alejamiento, en calidad de factor de vulnerabilidad, tiene un efecto principal al asociarse a más somatización y delincuencia (Tablas 66, 67 y 69), así como a menor valoración de la imagen corporal (Tabla 68).

Respecto a efectos de moderación, cuando el afrontamiento de alejamiento es bajo, la relación entre *bullying* y somatización es menos intensa (Figura 43); lo mismo ocurre con respecto a la delincuencia. En relación a la imagen corporal, como puede observarse en la Figura 44, cuando no hay *cyberbullying* el estilo de afrontamiento es muy determinante de la imagen corporal (con peor autovaloración corporal de los adolescentes con alto afrontamiento de alejamiento); sin embargo, cuando se experimenta *cyberbullying* alto, el ciberacoso iguala a las víctimas respecto a la imagen, que todos ven dañada independientemente del afrontamiento.

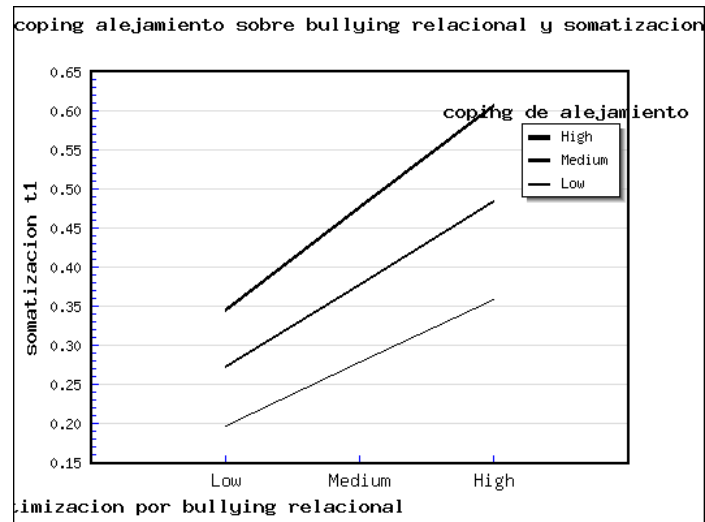


Figura 43. Efecto moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre bullying relacional y somatización (T1).

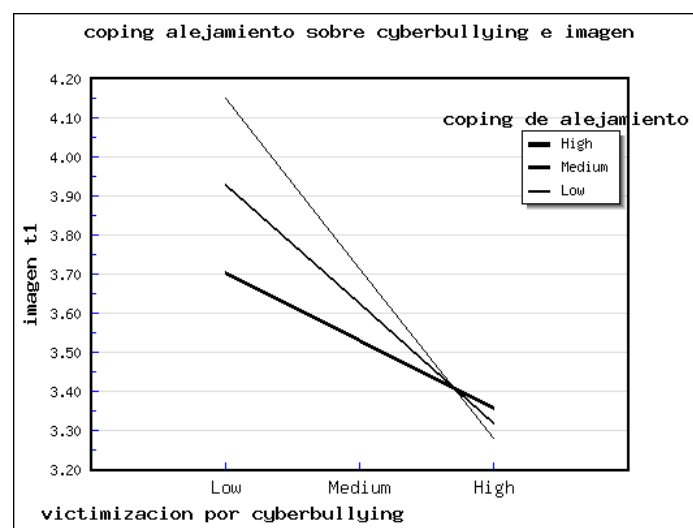


Figura 44. Efecto moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre cyberbullying e imagen corporal (T1).

8.4.2. RESULTADOS PREDICTIVOS Y DE MODERACIÓN LONGITUDINALES.

Para estudiar, tras un período de 6 meses, los cambios en la relación longitudinal entre victimización por *bullying* (directo y relacional) y *cyberbullying* y síntomas internalizantes, externalizantes y de rendimiento académico, así como el papel de las variables de resiliencia en dicha relación, se emplearon de nuevo modelos de regresión múltiple jerárquica, en este caso para la variable dependiente en tiempo 2. Los síntomas internalizantes y externalizantes y las variables de resiliencia estudiados fueron los mismos que en el tiempo 1.

En un primer paso de la regresión múltiple se introdujo la medida de la variable a predecir en tiempo 1 para controlarlo. En el paso 2 se introdujeron la victimización por *bullying* y la variable de resiliencia como variables predictoras. De igual manera que para los modelos de regresión en tiempo 1, siguiendo el procedimiento recomendado por Frazier, Tix y Barron (2004), las puntuaciones del *bullying* y de las variables moderadoras se transformaron en puntuaciones Z para reducir los problemas de multicolinealidad entre las variables en la ecuación de regresión. En un tercer paso se introdujo la interacción entre las dos variables anteriores.

En los siguientes apartados se presentan los resultados de las regresiones, resumidos o en sus correspondientes tablas en el caso de las interacciones estadísticamente significativas ($p < .05$) para moderación; asimismo, se ha representado gráficamente una selección ilustrativa de las regresiones para los valores bajo (una desviación típica por debajo de la media), medio y alto (una desviación típica por encima de la media) de la victimización por *bullying* y de la variable de resiliencia. Para una interpretación prudente de los resultados, es necesario tener presente que la mayoría de las regresiones que resultaron estadísticamente significativas para moderación presentan, no obstante, coeficientes de interacción pequeños; en general, las variables se han comportado de modo muy estable en el período de tiempo transcurrido entre T1 y T2 y, por tanto, los cambios son muy pequeños.

8.4.2.1. Victimización y optimismo: resultados predictivos y de moderación en T2.

El primer bloque de regresiones para el tiempo 2 se centró en el papel del optimismo como moderador de la relación predictiva entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes

y académicas. En las Tablas 70 a 77 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X optimismo* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador del optimismo sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva, conducta delincuente y rendimiento académico. No obstante, la victimización relacional mostró significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre los síntomas de ansiedad-depresión y somatización.

Tampoco se hallaron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del optimismo sobre la relación entre *cyberbullying* y la imagen corporal. Sin embargo, la victimización por *cyberbullying* sí mostró un efecto principal estadísticamente significativo ($p < .05$) sobre dicha variable de ajuste.

Por último, en este conjunto de regresiones no significativas para los efectos de moderación, el optimismo no mostró efectos principales estadísticamente significativos ($p < .05$) sobre los síntomas ni las variables de ajuste.

Tabla 70. *Análisis de regresión múltiple: bullying directo y optimismo como predictores de cambios en la valoración de la imagen corporal (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de imagen (T2)					
Paso1					$R^2 = .33, F(1,498) = 240.34^{**}$
Imagen T1	0.56	0.04	0.55	14.42 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,496) = 2.32$
Bullying directo	0.04	0.04	0.04	0.95	
Optimismo	0.08	0.04	0.08	2.02 [*]	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,495) = 5.32^*$
Bullying d. X optimismo	0.09	0.04	0.09	2.31 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 71. *Análisis de regresión múltiple: bullying relacional y optimismo como predictores de cambios en la valoración de la imagen corporal (T2).*

Variables para el modelo de imagen (T2)	B	ET	β	T	Cambio en R^2
Paso1					$R^2 = .33, F(1,497) = 240.24^{**}$
Imagen T1	0.54	0.04	0.53	13.46 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,495) = 2.93$
Bullying relacional	-0.04	0.04	-0.04	-0.86	
Optimismo	0.07	0.04	0.06	1.62	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,494) = 7.46^*$
Bullying r. X Optimismo	0.11	0.04	0.10	2.73 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 72. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y optimismo como predictores de ansiedad-depresión (T2).*

Variables para el modelo de ans-depresión (T2)	B	ET	β	T	Cambio en R^2
Paso1					$R^2 = .27, F(1,512) = 190.23^{**}$
Ans-depresión T1	0.49	0.04	0.50	11.43 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,510) = 1.15$
Cyberbullying	0.03	0.02	0.08	1.65	
Optimismo	-0.02	0.01	-0.06	-1.46	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,509) = 8.82^*$
Cyberb. X Optimismo	0.03	0.01	0.13	2.97 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 73. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y optimismo como predictores de somatización (T2).*

Variables para el modelo de somatización (T2)	B	ET	β	T	Cambio en R^2
Paso1					$R^2 = .27, F(1,511) = 185.06^{**}$
Somatización T1	0.43	0.04	0.50	12.18 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,509) = 0.64$
Cyberbullying	0.03	0.01	0.010	2.17 [*]	
Optimismo	-0.01	0.01	-0.01	-0.15	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,508) = 7.61^*$
Cyberbullying X Optimismo	0.03	0.01	0.12	2.76 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 74. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y optimismo como predictores de conducta agresiva (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de Cda. Agresiva (T2)					
Paso1					$R^2 = .29, F(1,512) = 210.07^{**}$
Cda. Agresiva T1	0.45	0.03	0.53	13.02 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,510) = 0.87$
Cyberbullying	0.03	0.01	0.11	2.51 [*]	
Optimismo	-0.01	0.01	-0.03	-0.76	
Paso 3					$\Delta R^2 = .02, F(1,509) = 14.91^{**}$
Cyberbullying X Optimismo	0.04	0.01	0.16	3.86 ^{**}	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 75. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y optimismo como predictores de conducta delincuente (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de cda. delincuente (T2)					
Paso1					$R^2 = .27, F(1,512) = 188.24^{**}$
Cda. Delincuente T1	0.50	0.04	0.56	13.63 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,510) = 0.73$
Cyberbullying	0.01	0.01	0.05	1.05	
Optimismo	0.01	0.01	0.02	0.45	
Paso 3					$\Delta R^2 = .03, F(1,509) = 25.20^{**}$
Cyberbul. X Optimismo	0.04	0.01	0.21	5.02 ^{**}	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 76. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y optimismo como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de rendimiento acad. (T2)					
Paso1					$R^2 = .37, F(1,240) = 138.82^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.61	0.06	0.58	10.93 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,238) = 1.15$
Cyberbullying	-0.24	0.10	-0.15	-2.48 [*]	
Optimismo	-0.03	0.08	-0.02	-0.42	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,237) = 5.09^{*}$
Cyberbullying X Optimismo	-0.13	0.06	-0.14	-2.26 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 77. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y optimismo como predictores de aislamiento (T2).*

Variables para el modelo de aislamiento (T2)	B	ET	β	T	Cambio en R^2
Paso 1					$R^2 = .31, F(1,512) = 226.49^{**}$
Aislamiento T1	0.51	0.04	0.55	12.77 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,510) = 1.28$
Cyberbullying	0.01	0.02	0.03	0.58	
Optimismo	-0.02	0.01	-0.06	-1.52	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,509) = 6.53^*$
Cyberbullying X Optimismo	0.03	0.01	0.11	2.56 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X optimismo* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 45 a 48 se representa gráficamente una selección de las regresiones de los síntomas según la puntuación en optimismo y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

En cuanto a los efectos de moderación, cuando el optimismo es alto, la relación entre *cyberbullying* y aumento de delincuencia es más intensa: cuando no hay *cyberbullying*, los optimistas presentan menos conductas delincuentes, pero cuando el ciberacoso es alto esto se invierte (Figura 47); lo mismo ocurre con respecto al rendimiento académico (Figura 48). En lo que se refiere al resto de síntomas internalizantes y externalizantes, cuando el optimismo es alto, los adolescentes aumentan más en ansiedad-depresión, somatización (Figura 46), aislamiento y conducta agresiva.

Por último, en relación a la imagen corporal, cuando no hay victimización o esta es muy baja, no se observan diferencias en función del optimismo; en cambio, cuando hay victimización moderada o alta, se observan grandes diferencias en imagen corporal dependiendo del optimismo (Figura 45).

Respecto a resultados predictivos, puede observarse una relación positiva estadísticamente significativa ($p < .05$) entre la victimización por *cyberbullying* y los síntomas de somatización (Tabla 73) y conducta agresiva (Tabla 74), y una relación

negativa entre *cyberbullying* y rendimiento (Tabla 76). El optimismo, a su vez, predice significativamente ($p<.05$) mejor autoimagen corporal (Tabla 70).

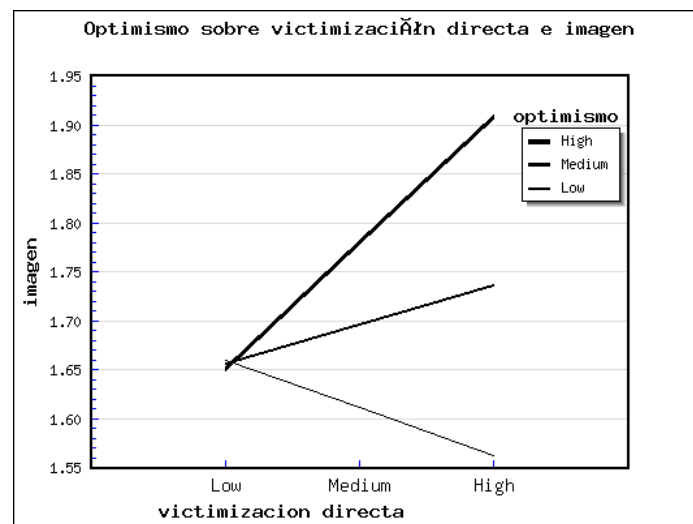


Figura 45. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre bullying directo e imagen (T2).

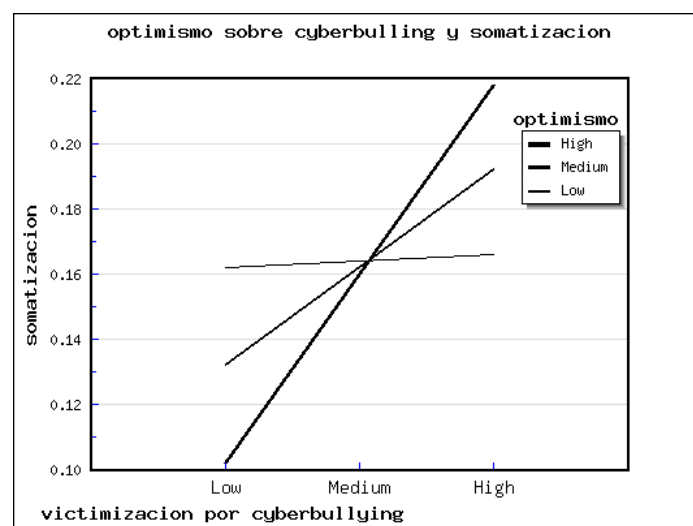


Figura 46. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre cyberbullying y somatización (T2).

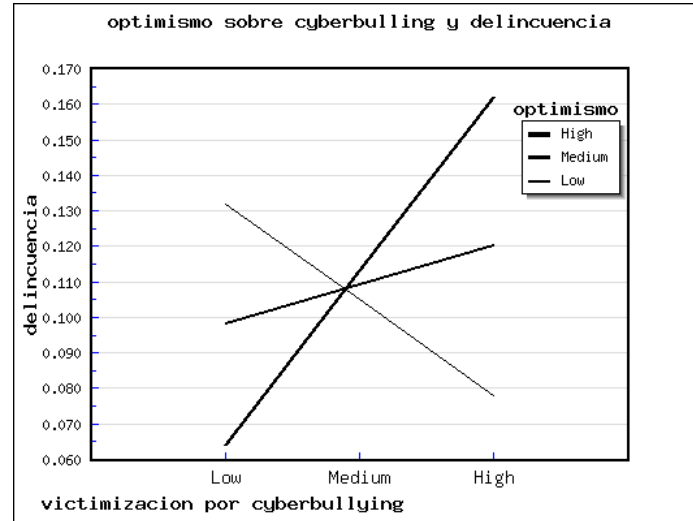


Figura 47. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre cyberbullying y delincuencia (T2).

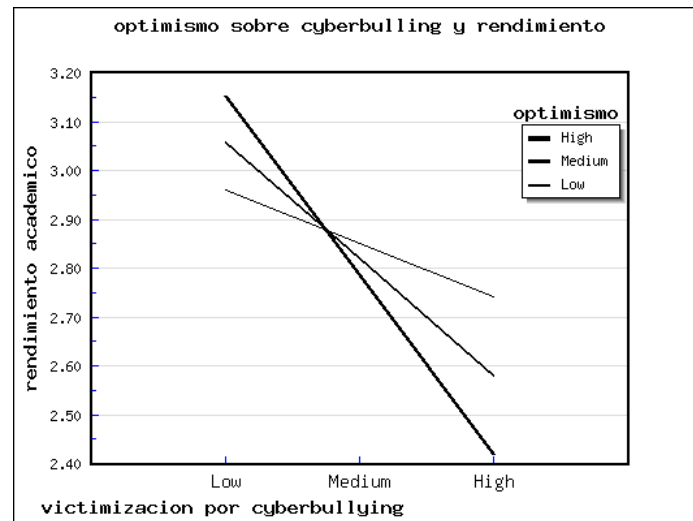


Figura 48. Efecto moderador del optimismo sobre la relación entre cyberbullying y rendimiento (T2).

8.4.2.2. Victimización y satisfacción vital: resultados predictivos y de moderación en T2.

El segundo bloque de regresiones para el tiempo 2 se centró en el papel de la satisfacción vital como moderadora de la relación predictiva entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En las Tablas 78 a 80 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X satisfacción vital* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador de la satisfacción vital sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y los síntomas internalizantes y externalizantes en estudio ni las variables de ajuste. En el caso de la victimización por *cyberbullying*, fueron significativas las regresiones para los síntomas externalizantes (conducta agresiva y delincuencia) y la somatización, pero no se hallaron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la satisfacción sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión, aislamiento, imagen y rendimiento.

La satisfacción vital, sin embargo, sí mostró efectos principales (significativos para $p < .05$) de reducción de los síntomas de ansiedad-depresión y de aislamiento.

Tabla 78. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y satisfacción vital como predictores de somatización (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de somatización (T2)					
Paso 1					$R^2 = .27, F(1,511) = 185.06^{***}$
Somatización T1	0.43	0.04	0.50	12.02**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,509) = 0.66$
Cyberbullying	0.02	0.01	0.08	1.77	
Satisfacción	-0.01	0.01	-0.03	-0.64	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,508) = 6.60^*$
Cyberbullying X Satisfacción	0.03	0.01	0.11	2.57*	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 79. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y satisfacción vital como predictores de conducta agresiva (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de cdta. agresiva (T2)					
Paso1					$R^2 = .29, F(1,512) = 210.07^{**}$
Cdta. Agresiva T1	0.42	0.04	0.50	11.96 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,510) = 1.93$
Cyberbullying	0.02	0.01	0.06	1.50	
Satisfacción	-0.02	0.01	-0.08	-2.06 [*]	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,509) = 5.54^*$
Cyberbullying X Satisfacción	0.02	0.01	0.10	2.35 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 80. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y satisfacción vital como predictores de conducta delincuente (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de cdta. delincuente (T2)					
Paso1					$R^2 = .27, F(1,512) = 188.24^{**}$
Cdta. Delincuente T1	0.46	0.04	0.52	12.15 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,510) = 1.27$
Cyberbullying	-0.01	0.01	-0.02	-0.48	
Satisfacción	-0.02	0.01	-0.06	-1.54	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,509) = 5.20^*$
Cyberbullying X Satisfacción	0.02	0.01	0.09	2.28 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X satisfacción* estadísticamente significativas ($p < .05$), en la Figura 49 se representa gráficamente, a modo ilustrativo, una de las regresiones de los síntomas según la puntuación en satisfacción y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

Respecto a resultados predictivos para el tiempo 2, la satisfacción predice significativamente ($p < .05$) una reducción de las conductas agresivas (Tabla 79). Sin embargo, cuando la satisfacción vital es baja, los adolescentes presentan mucha

conducta agresiva con independencia de la victimización (Figura 49); lo mismo ocurre respecto a la somatización y la delincuencia.

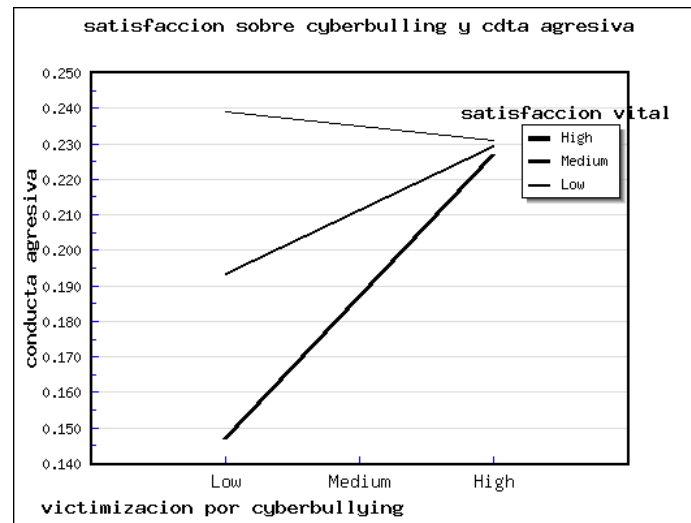


Figura 49. Efecto moderador de la satisfacción sobre la relación entre cyberbullying y conducta agresiva (T2).

8.4.2.3. Victimización e inteligencia emocional: resultados predictivos y de moderación en T2.

El tercer bloque de regresiones para el tiempo 2 se centró en el papel de la inteligencia emocional como moderadora de la relación predictiva entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En las Tablas 81 a 84 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X inteligencia emocional* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y ansiedad-depresión, somatización, aislamiento y conducta agresiva. Además, tampoco se halló una regresión estadísticamente significativa para la relación entre victimización relacional y delincuencia y, en el caso de la victimización directa, tampoco para la imagen corporal. Sin embargo, la victimización relacional

mostró significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre los síntomas de ansiedad-depresión.

Tampoco se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la satisfacción sobre la relación entre *cyberbullying* y ninguna de las variables de ajuste ni de los síntomas internalizantes y externalizantes en estudio. Sin embargo, la victimización por *cyberbullying* mostró significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre la imagen corporal. La inteligencia emocional, a su vez, mostró efectos principales (significativos para $p < .05$) de reducción de los síntomas de aislamiento y de conductas agresivas.

Tabla 81. *Análisis de regresión múltiple: bullying directo e inteligencia emocional como predictores de conducta delincuente (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de cdta. delincuente (T2)					
Paso1					$R^2 = .27, F(1,513) = 184.73^{**}$
Cdta. Delincuente T1	0.45	0.04	0.50	12.54 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,511) = 1.79$
Bullying directo	-0.02	0.01	-0.06	-1.53	
Int. emocional	-0.02	0.01	-0.07	-1.67	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,510) = 4.40^*$
Bullying d. X Int. Emoc.	-0.02	0.01	-0.08	-2.10 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 82. *Análisis de regresión múltiple: bullying directo e inteligencia emocional como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de rendimiento acad. (T2)					
Paso1					$R^2 = .37, F(1,240) = 138.82^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.62	0.06	0.58	10.92 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,238) = 0.12$
Bullying directo	0.04	0.08	0.03	0.51	
Int. emocional	0.02	0.09	0.01	0.22	
Paso 3					$\Delta R^2 = .02, F(1,237) = 6.12^*$
Bullying d. X Int. Emoc.	0.18	0.07	0.13	2.47 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 83. *Análisis de regresión múltiple: bullying relacional e inteligencia emocional como predictores de cambios en imagen corporal (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de imagen (T2)					
Paso1					$R^2 = .37, F(1,497) = 240.24^{**}$
Imagen T1	0.54	0.04	0.54	13.18 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,495) = 1.90$
Bullying relacional	-0.03	0.05	-0.03	-0.60	
Int. Emocional	0.04	0.05	0.03	0.73	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,494) = 4.12^*$
Bullying r. X int. emocional	0.08	0.04	0.08	2.03 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 84. *Análisis de regresión múltiple: bullying relacional e inteligencia emocional como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de rendimiento acad. (T2)					
Paso1					$R^2 = .37, F(1,239) = 138.41^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.62	0.06	0.58	10.74 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,237) = 0.27$
Bullying relacional	-0.01	0.09	-0.01	-0.06	
Int. Emocional	-0.01	0.09	-0.01	-0.12	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,236) = 7.03^*$
Bullying r. X int. emocional	0.20	0.08	0.14	2.65 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X inteligencia emocional* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 50 y 51 se representa gráficamente una selección ilustrativa de las regresiones de los síntomas según la puntuación en inteligencia emocional y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

Respecto a resultados predictivos para el tiempo 2, no se han encontrado efectos principales significativos ($p < .05$) del *bullying* ni de la inteligencia emocional (Tablas 81 a 84). En cuanto a efectos de moderación, como se puede observar en la Figura 50, cuando no hay victimización o esta es muy baja, no hay diferencias en delincuencia en función de la inteligencia emocional. En cambio, cuando se experimenta victimización

moderada y especialmente alta, se observan grandes diferencias en delincuencia dependiendo de la inteligencia emocional. Por último, en relación a la imagen corporal, cuando no hay *bullying* o este es bajo, los adolescentes que tienen más inteligencia emocional tienen peor imagen corporal, pero, cuando la victimización es alta, esta relación se invierte y son los adolescentes con alta inteligencia emocional los que presentan mejor autovaloración corporal (Figura 51). Lo mismo ocurre con respecto al rendimiento.

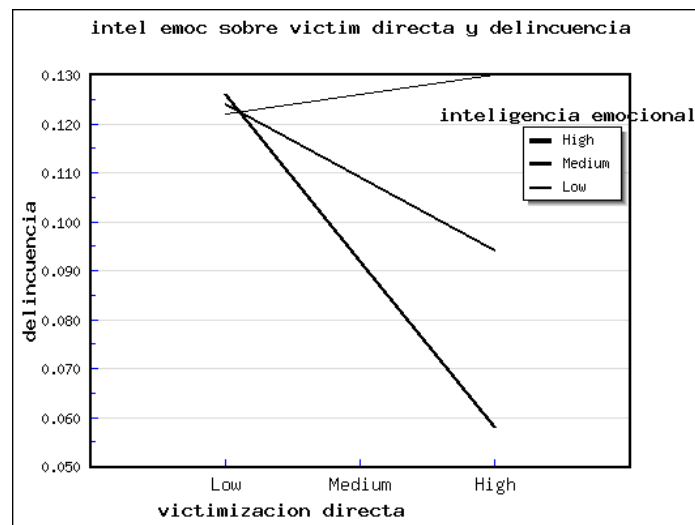


Figura 50. Efecto moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre bullying directo y delincuencia (T2).

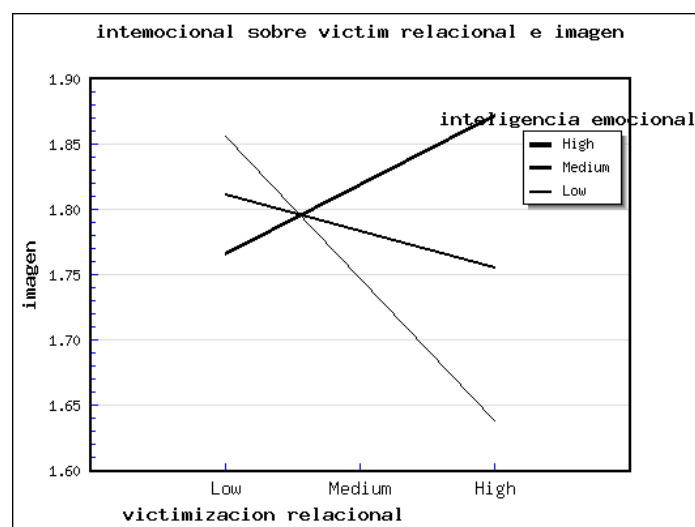


Figura 51. Efecto moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre bullying relacional e imagen (T2).

8.4.2.4. Victimización y autoeficacia percibida: resultados predictivos y de moderación en T2.

El cuarto bloque de regresiones para el tiempo 2 se centró en el papel de la autoeficacia percibida como moderadora de la relación predictiva entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En la Tabla 85 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X autoeficacia* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador de la autoeficacia percibida sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y ninguna de las variables de ajuste ni de los síntomas internalizantes y externalizantes en estudio. Tampoco se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador de la autoeficacia sobre la relación entre *cyberbullying* y los síntomas internalizantes ni externalizantes en estudio, salvo para la variable de ajuste “imagen corporal”.

No obstante, la victimización relacional sí mostró un efecto principal estadísticamente significativo ($p < .05$) sobre la ansiedad-depresión. La autoeficacia percibida, a su vez, mostró un efecto principal (significativo para $p < .05$) de reducción del aislamiento.

Tabla 85. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y autoeficacia percibida como predictores de cambios en imagen corporal (T2).*

Variables para el modelo de imagen (T2)	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
Paso1					$R^2 = .31, F(1,495) = 220.84^{**}$
Imagen T1	0.52	0.04	0.53	12.90**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,493) = 4.48^*$
Cyberbullying	-0.17	0.05	-0.15	-3.71**	
Autoeficacia	0.02	0.05	0.01	0.35	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,492) = 8.34^*$
Cyberbullying X autoeficacia	-0.15	0.05	-0.12	-2.89*	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar la interacción estadísticamente significativa *victimización por bullying X autoeficacia percibida*, en la figura 52 se representa gráficamente la regresión de los síntomas según la puntuación en autoeficacia y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

En la Figura 52 se puede observar que cuando la inteligencia emocional es baja, los adolescentes puntúan en imagen con relativa independencia del nivel de *cyberbullying* experimentado. En lo referente a resultados predictivos en T2, el *cyberbullying* predice significativamente ($p<.001$) una peor autovaloración de la imagen corporal (Tabla 85).

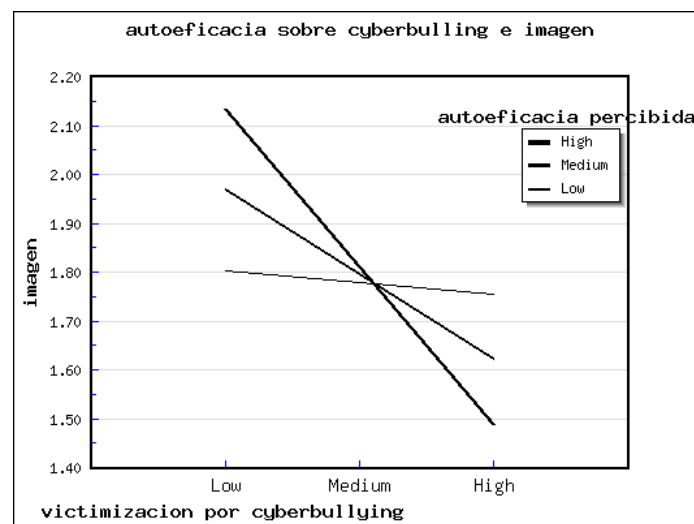


Figura 52. *Efecto moderador de la inteligencia emocional sobre la relación entre cyberbullying e imagen (T2).*

8.4.2.5. Victimización y apoyo social percibido: resultados predictivos y de moderación en T2.

El quinto bloque de regresiones en el tiempo 2 se centró en el papel moderador del apoyo social percibido, procedente de: 1) padres, 2) iguales, 3) profesores y 4) otras personas significativas del entorno próximo, en la relación predictiva entre la victimización y sus consecuencias.

8.4.2.5.1. Apoyo social parental (T2).

En las Tablas 86 a 88 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X apoyo familiar* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y ninguna de las variables de ajuste ni de los síntomas internalizantes y externalizantes en estudio.

Tampoco se hallaron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del apoyo familiar sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión, imagen, aislamiento y conducta delincuente.

Por último, en este conjunto de regresiones estadísticamente no significativas para la moderación, el apoyo familiar sí mostró un efecto principal (significativo para $p < .05$) de reducción de los síntomas de somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincuente.

Tabla 86. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y apoyo familiar como predictores de somatización (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de somatización (T2)					
Paso 1					$R^2 = .26, F(1,501) = 172.07^{**}$
Somatización T1	0.42	0.04	0.48	11.59 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,499) = 3.86^*$
Cyberbullying	0.02	0.01	0.05	1.11	
Apoyo Familiar	-0.04	0.01	-0.11	-2.85 [*]	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,498) = 7.01^*$
Cyberbul. X Apoyo fam.	0.04	0.01	0.11	2.65 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 87. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y apoyo familiar como predictores de conducta agresiva (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de cdta. agresiva (T2)					
Paso1					$R^2 = .29, F(1,501) = 206.38^{**}$
Cdta. Agresiva T1	0.43	0.04	0.51	11.80 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,499) = 4.67^*$
Cyberbullying	0.02	0.01	0.06	1.31	
Apoyo Familiar	-0.04	0.01	-0.12	-2.99 [*]	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,498) = 8.07^*$
Cyberbullying X Apoyo familiar	0.04	0.01	0.11	2.84 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 88. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y apoyo familiar como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de rendimiento acad. (T2)					
Paso1					$R^2 = .38, F(1,236) = 141.97^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.61	0.06	0.58	11.00 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,234) = 1.05$
Cyberbullying	-0.20	0.09	-0.13	-2.23 [*]	
Apoyo Familiar	0.03	0.09	0.02	0.39	
Paso 3					$\Delta R^2 = .02, F(1,233) = 6.41^*$
Cyberbullying X Apoyo familiar	-0.23	0.09	-0.14	-2.53 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X apoyo familiar*, estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 53 y 54 se representan gráficamente, a modo ilustrativo, algunas de las regresiones de los síntomas según la puntuación en apoyo parental y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

Respecto a efectos de moderación, como puede verse en la Figura 53, cuando el apoyo familiar es bajo, los adolescentes presentan niveles similares de somatización con independencia de la victimización. Las mayores diferencias respecto a la influencia del apoyo familiar se observan cuando no hay victimización, situación en la que los adolescentes con mayor nivel de apoyo familiar presentan menos somatización. Cuando

el *cyberbullying* es de alta intensidad, no hay diferencias en somatización dependiendo del apoyo familiar: todos presentan mucha sintomatología somática. Lo mismo ocurre con la conducta agresiva. En relación al rendimiento académico, cuando el apoyo familiar es bajo, los resultados en rendimiento también son relativamente independientes del nivel de *cyberbullying* experimentado (Figura 54).

En lo que se refiere a efectos principales, la victimización por *cyberbullying* predice un empeoramiento del rendimiento académico en T2 (Tabla 88), y el apoyo familiar, a su vez, una reducción de la somatización y de la conducta agresiva (tablas 86 y 87).

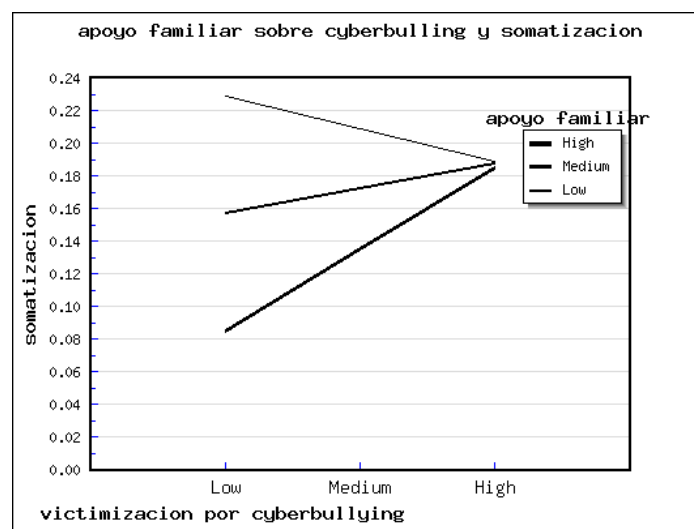


Figura 53. Efecto moderador del apoyo familiar sobre la relación entre *cyberbullying* y somatización.

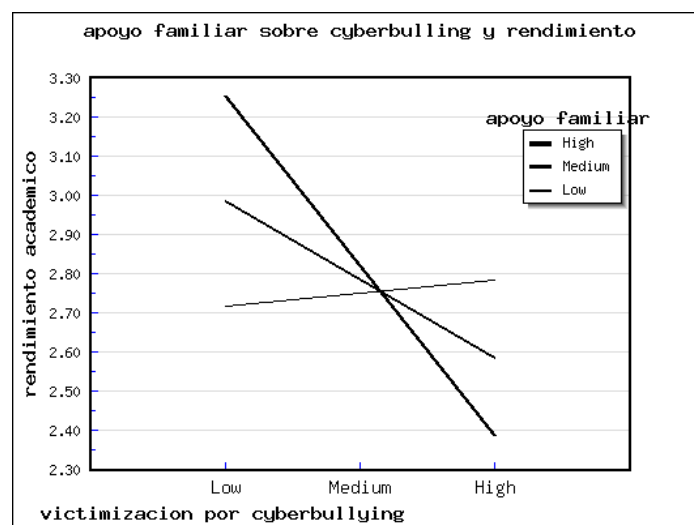


Figura 54. Efecto moderador del apoyo familiar sobre la relación entre *cyberbullying* y rendimiento.

8.4.2.5.2. Apoyo social de iguales (T2).

En la Tabla 89 a se recoge la regresión estadísticamente significativa ($p < .05$), en la que la interacción *victimización por bullying X apoyo de iguales* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre *bullying* (directo, relacional y *cyberbullying*) y las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) y externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio, con la excepción de la relación entre victimización directa y aislamiento.

Por último, en este conjunto de regresiones estadísticamente no significativas para la moderación, el apoyo de iguales no mostró efectos principales significativos ($p < .05$).

Tabla 89. *Análisis de regresión múltiple: bullying directo y apoyo de iguales como predictores de aislamiento (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de aislamiento (T2)					
Paso1					$R^2 = .29, F(1,500) = 205.12^{**}$
Aislamiento T1	0.49	0.04	0.52	12.69**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,498) = 0.68$
Bullying directo	0.02	0.01	0.07	1.58	
Apoyo Iguales	-0.01	0.02	-0.02	-0.40	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,497) = 4.83^*$
Bullying d. X	0.03	0.01	0.09	2.20*	
Apoyo iguales					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar la interacción *victimización por bullying X apoyo de iguales*, en la figura 55 se representa gráficamente la regresión de los síntomas según la puntuación en apoyo y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

Como se puede observar en la Figura 55, cuando el apoyo de iguales es bajo, los adolescentes puntúan en aislamiento sin apenas diferencias y con relativa independencia de la intensidad del *bullying* experimentado.

En lo que se refiere a efectos principales, el *bullying* no predice significativamente un aumento del aislamiento en T2, ni tampoco el apoyo de iguales una reducción significativa del síntoma.

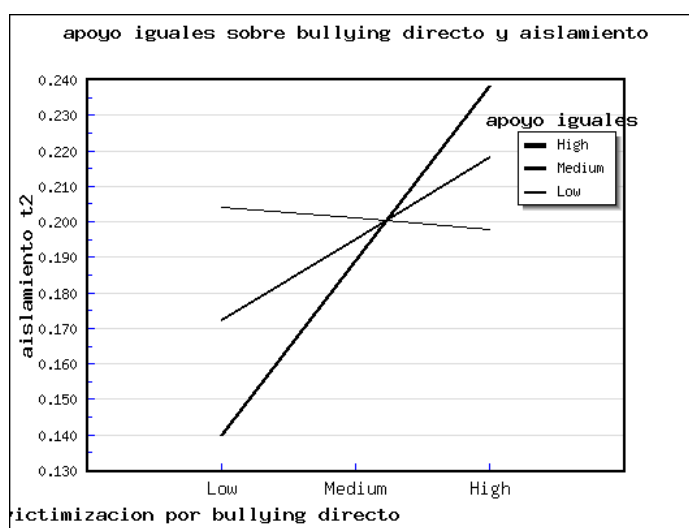


Figura 55. Efecto moderador del apoyo de iguales sobre la relación entre bullying directo y aislamiento (T2).

8.4.2.5.3. Apoyo social de profesores (T2).

En las Tablas 90 y 91 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X apoyo del profesorado* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador del apoyo del profesorado sobre la relación entre *bullying* (directo, relacional y *cyberbullying*) y las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) y

externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio, con la excepción de la relación entre victimización (directa y *cyberbullying*) y rendimiento académico. En las regresiones estadísticamente no significativas, el apoyo del profesorado mostró un efecto principal (significativo para $p < .05$) de reducción de los síntomas de somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincuente.

Tabla 90. *Análisis de regresión múltiple: bullying directo y apoyo de profesores como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de rendimiento acad. (T2)					
Paso1					$R^2 = .38, F(1,236) = 141.97^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.63	0.06	0.60	11.42 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,234) = 1.20$
Bullying directo	0.01	0.08	0.00	0.01	
Apoyo Profesores	0.12	0.08	0.08	1.63	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,233) = 4.54^*$
Bullying d. X	-0.16	0.07	-0.11	-2.13 [*]	
Apoyo profesores					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 91. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y apoyo de profesores como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de rendimiento acad. (T2)					
Paso1					$R^2 = .38, F(1,236) = 141.97^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.61	0.06	0.58	11.08 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,234) = 1.86$
Cyberbullying	-0.19	0.09	-0.12	-2.24 [*]	
Apoyo Profesores	0.10	0.08	0.07	1.29	
Paso 3					$\Delta R^2 = .02, F(1,233) = 8.64^*$
Cyberbullying X	-0.22	0.07	-0.16	-2.94 [*]	
Apoyo profesores					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X apoyo de profesores*, estadísticamente significativas ($p < .05$), en la Figura 56 se representa gráficamente la

regresión de los síntomas según la puntuación en apoyo y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

En relación a efectos de moderación, como puede verse en la Figura 56, cuando el apoyo del profesorado es bajo, los resultados en rendimiento son relativamente independientes del *cyberbullying* experimentado. El apoyo de profesores no mostró efectos principales estadísticamente significativos ($p < .05$) (Tablas 90 y 91).

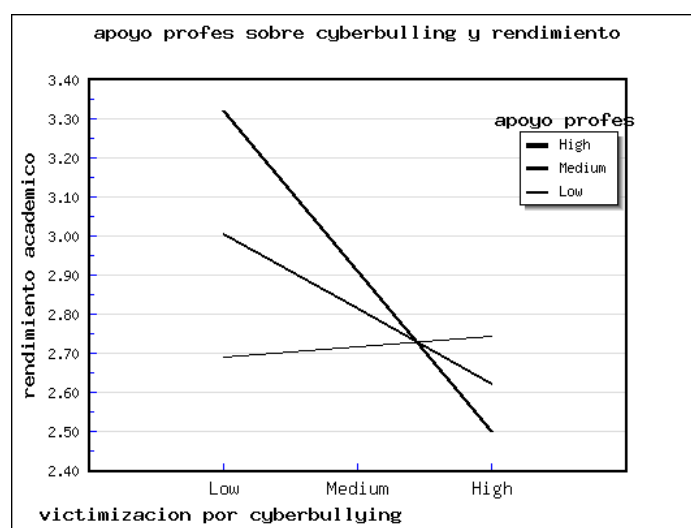


Figura 56. Efecto moderador del apoyo de profesores sobre la relación entre *cyberbullying* y rendimiento (T2).

8.4.2.5.4. Apoyo social de otras personas significativas (T2).

En las Tablas 92 y 93 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X apoyo de otras personas significativas* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador del apoyo de otras personas significativas sobre la relación entre *bullying* (directo, relacional y *cyberbullying*) y las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) y externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio, a

excepción de las relaciones entre victimización directa y ansiedad-depresión y entre *cyberbullying* y rendimiento académico.

En las regresiones estadísticamente no significativas para la moderación, el apoyo de otras personas no mostró efectos principales estadísticamente significativos ($p < .05$).

Tabla 92. *Análisis de regresión múltiple: bullying directo y apoyo de otras personas significativas como predictores de ansiedad-depresión (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
ansiedad-depresión (T2)					
Paso1					$R^2 = .27, F(1,502) = 183.67^{**}$
Ansiedad-depresión T1	0.48	0.04	0.49	11.62 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,500) = 2.32$
Bullying directo	0.03	0.01	0.09	2.20*	
Apoyo Otros	0.01	0.02	0.03	0.71	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,499) = 4.67^*$
Bullying d. X	0.03	0.01	0.08	2.16*	
Apoyo otros					
* $p < .05$; ** $p < .001$					

Tabla 93. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y apoyo de otras personas significativas como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de rendimiento acad. (T2)					
Paso1					$R^2 = .38, F(1,236) = 141.97^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.64	0.05	0.61	11.81 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,234) = 1.40$
Cyberbullying	-0.25	0.09	-0.16	-2.78*	
Apoyo Otros	-0.09	0.09	-0.05	-0.94	
Paso 3					$\Delta R^2 = .03, F(1,233) = 10.30^*$
Cyberbullying X	-0.29	0.09	-0.18	-3.21*	
Apoyo otros					
* $p < .05$; ** $p < .001$					

Para ilustrar las interacciones *bullying X apoyo de otros* significativos estadísticamente significativas ($p < .05$), en la Figura 57 se representa a modo ilustrativo

una regresión de los síntomas según la puntuación en apoyo y victimización, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

En relación a efectos de moderación, como se puede observar en la figura 57, cuando el apoyo de otras personas significativas es bajo, los adolescentes puntúan en ansiedad y depresión con relativa independencia de la intensidad del *bullying* experimentado. Lo mismo ocurre con el rendimiento académico.

En lo que respecta a efectos principales, existe una relación predictiva positiva entre *bullying* directo y ansiedad y depresión en T2 (Tabla 92). Así mismo, el *cyberbullying* predice significativamente un deterioro del rendimiento académico en T2 (Tabla 93). El apoyo de otros no presenta efectos principales estadísticamente significativos.

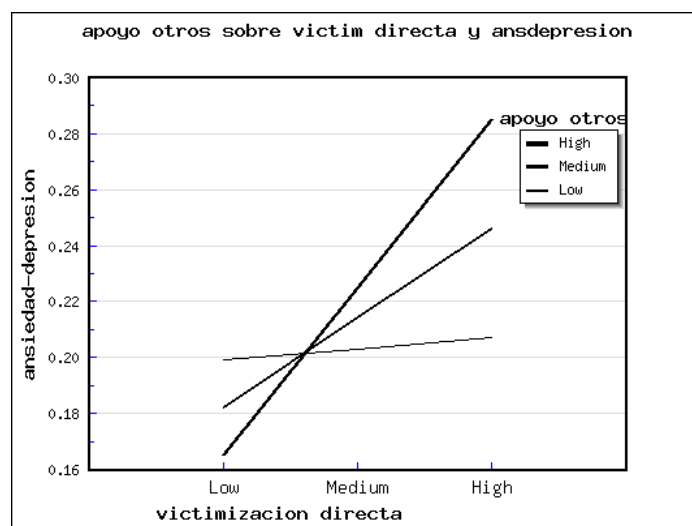


Figura 57. Efecto moderador del apoyo de otros sobre la relación entre *bullying* directo y ansiedad-depresión (T2).

8.4.2.6. Victimización y recuperación tras sucesos estresantes: resultados predictivos y de moderación en T2.

Un sexto bloque de regresiones para el tiempo 2 se centró en el papel de la recuperación tras estrés como moderador de la relación predictiva entre la victimización y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En las Tablas 94 a 99 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la

interacción *victimización por bullying X recuperación* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador de la capacidad de recuperación sobre la relación entre *bullying* (directo, relacional y *cyberbullying*) y las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) y externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio, a excepción de las relaciones entre victimización directa y rendimiento y entre victimización relacional y delincuencia. La capacidad de recuperación, a su vez, mostró un efecto principal (significativo para $p < .05$) de reducción de los síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincuente.

Tabla 94. *Análisis de regresión múltiple: bullying directo y recuperación tras estrés como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de rendimiento acad. (T2)					
Paso1					$R^2 = .35, F(1,236) = 129.38^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.62	0.06	0.59	11.22 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,234) = 0.61$
Bullying directo	0.03	0.08	0.02	0.36	
Recuperación	0.08	0.08	0.06	1.03	
Paso 3					$\Delta R^2 = .02, F(1,233) = 6.39^*$
Bullying d. X recuperac.	0.17	0.07	0.13	2.53 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 95. *Análisis de regresión múltiple: bullying relacional y recuperación tras estrés como predictores de conducta delincuente (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de Cdta. Delincuente (T2)					
Paso1					$R^2 = .26, F(1,507) = 182.22^{**}$
Cdta. Delincuente T1	0.45	0.04	0.50	12.79 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,505) = 2.55$
Bullying relacional	0.01	0.01	0.01	0.23	
Recuperación	-0.02	0.01	-0.07	-1.75	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,504) = 4.36^*$
Bullying r. X recuperac.	-0.02	0.01	-0.08	-2.09 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 96. *Análisis de regresión múltiple: bullying relacional y recuperación tras estrés como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
Rendimiento acad. (T2)					
Paso1					$R^2 = .35, F(1,235) = 128.99^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.62	0.06	0.59	11.25 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,233) = 0.58$
Bullying relacional	0.01	0.08	0.01	0.12	
Recuperación	0.07	0.08	0.05	0.94	
Paso 3					$\Delta R^2 = .03, F(1,232) = 12.33^{**}$
Bullying r. X recuperación	0.27	0.08	0.18	3.51 ^{**}	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 97. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y recuperación tras estrés como predictores de ansiedad-depresión (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
Ansiedad-depresión (T2)					
Paso1					$R^2 = .27, F(1,507) = 189.37^{**}$
Ansiedad-depresión T1	0.45	0.05	0.45	9.91 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .02, F(2,505) = 6.23^*$
Cyberbullying	0.01	0.01	0.01	0.30	
Recuperación	-0.05	0.01	-0.15	-3.52 ^{**}	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,504) = 7.36^*$
Cyberbullying X recuperación	-0.04	0.01	-0.10	-2.71 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 98. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y recuperación tras estrés como predictores de cambios en imagen corporal (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de imagen (T2)					
Paso1					$R^2 = .30, F(1,494) = 215.65^{**}$
Imagen T1	0.51	0.04	0.51	12.99 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .02, F(2,492) = 7.35^{**}$
Cyberbullying	-0.15	0.04	-0.14	-3.54 ^{**}	
Recuperación	0.07	0.04	0.06	1.53	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,491) = 4.69^*$
Cyberbullying X recup.	-0.09	0.04	-0.08	-2.17 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 99. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y recuperación tras estrés como predictores de cambios en rendimiento académico (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de Rendimiento acad.(T2)					
Paso1					$R^2 = .35, F(1,236) = 129.38^{**}$
Rendimiento acad. T1	0.60	0.06	0.57	10.89 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,234) = 1.39$
Cyberbullying	-0.08	0.08	-0.05	-1.01	
Recuperación	0.07	0.08	0.05	0.97	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,233) = 5.24^*$
Cyberbullying X recuperación	0.17	0.07	0.12	2.29 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X recuperación* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 58 y 59 se representa gráficamente una selección ilustrativa de las regresiones de los síntomas según la puntuación en recuperación tras sucesos estresantes y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

Respecto a efectos de moderación, cuando no hay *bullying* o este es bajo, los adolescentes que tienen más capacidad de recuperación tienen peor rendimiento, pero, cuando la victimización es alta, esta relación se invierte y son los adolescentes con alta capacidad de recuperación tras sucesos estresantes los que presentan mejor rendimiento académico (Figura 58). Lo mismo ocurre con respecto a la valoración de la imagen corporal.

Por otra parte, como puede observarse en la Figura 59, cuando la victimización es baja, las diferencias en ansiedad y depresión en función de la recuperación son pequeñas, pero, cuando hay victimización moderada y sobre todo alta, se observan grandes diferencias en ansiedad-depresión dependiendo de la capacidad de recuperación tras sucesos estresantes: la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión es más intensa cuando la recuperación es baja. El mismo efecto de moderación ocurre con respecto a la delincuencia.

En lo que se refiere a efectos principales, el *bullying* predice significativamente ($p<.001$) un empeoramiento de la imagen en T2 (Tabla 98) y la capacidad de recuperación, a su vez, una reducción de la ansiedad y depresión (Tabla 97).

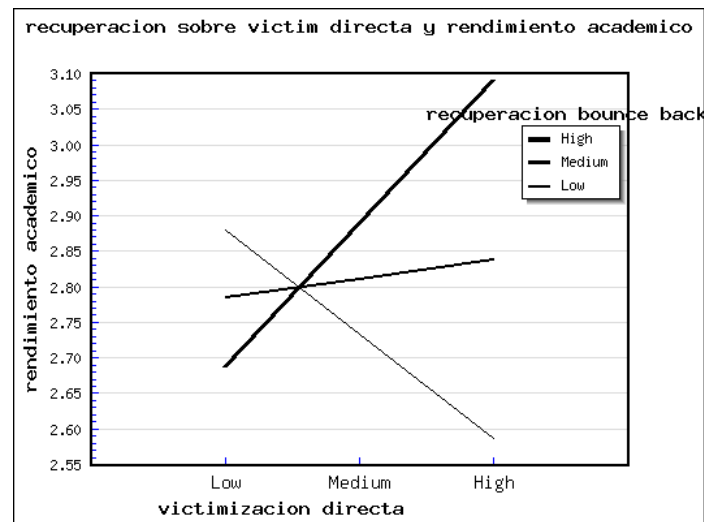


Figura 58. *Efecto moderador de la capacidad de recuperación tras estrés sobre la relación entre bullying directo y rendimiento (T2).*

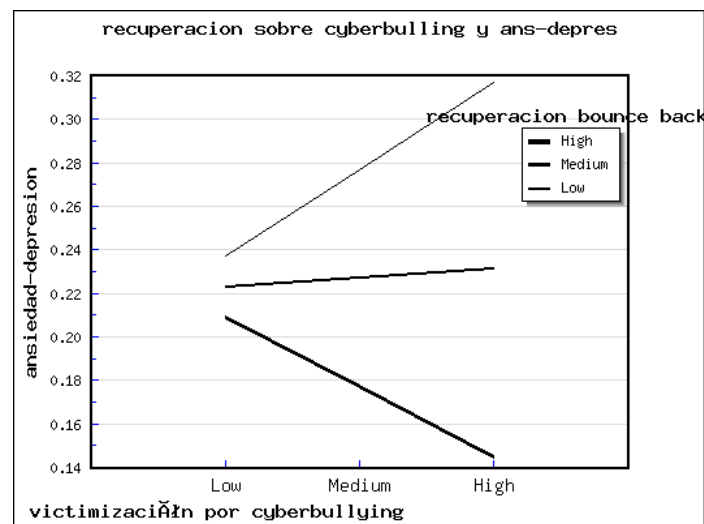


Figura 59. *Efecto moderador de la capacidad de recuperación tras estrés sobre la relación entre cyberbullying y ansiedad-depresión (T2).*

8.4.2.7. Victimización y ego-resiliencia: resultados predictivos y de moderación en T2.

Un séptimo conjunto de regresiones para el tiempo 2 se centró en el papel de la ego-resiliencia como moderadora de la relación predictiva entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. En la Tabla 100 se recoge la regresión estadísticamente significativa ($p < .05$), en la que la interacción *victimización por bullying X ego-resiliencia* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas en T2 para el papel moderador de la ego-resiliencia sobre la relación entre *bullying* (directo, relacional y *cyberbullying*) y las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) y externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio, a excepción de la relación entre victimización relacional y ansiedad-depresión. Sin embargo, la victimización directa mostró significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre la conducta agresiva y la victimización por *cyberbullying* sobre la imagen corporal. La ego-resiliencia, a su vez, mostró un efecto principal (significativo para $p < .05$) de reducción de los síntomas de aislamiento.

Tabla 100. *Análisis de regresión múltiple: bullying relacional y ego-resiliencia como predictores de ansiedad-depresión (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de ansiedad-depresión T2					
Paso1					$R^2 = .26, F(1,499) = 179.22^{**}$
Ansiedad-depresión T1	0.46	0.05	0.46	10.30 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,497) = 3.55^*$
Bullying relacional	0.04	0.02	0.12	2.58 [*]	
Ego-resiliencia	-0.01	0.02	-0.01	-0.08	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,496) = 4.86^*$
Bullying r. X Ego-resiliencia	-0.03	0.01	0.09	2.20 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar la interacción *victimización por bullying X ego-resiliencia*, en la Figura 60 se representa gráficamente la regresión de los síntomas según la puntuación en ego-resiliencia y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables. Cuando la ego-resiliencia es alta, la relación entre victimización relacional y ansiedad-depresión es más intensa (Figura 60).

En lo que se refiere a resultados predictivos, existe una asociación positiva entre la victimización relacional y el desarrollo de síntomas de ansiedad y depresión en T2.



Figura 60. *Efecto moderador de la ego-resiliencia sobre la relación entre victimización relacional y ansiedad-depresión.*

8.4.2.8. Victimización y afrontamiento del estrés: resultados predictivos y de moderación en T2.

El último bloque de regresiones para el tiempo 2 se centró en el papel de las estrategias de afrontamiento en la relación predictiva entre la victimización (*bullying* directo, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias internalizantes, externalizantes y académicas. Se ha estudiado el afrontamiento de aproximación o control primario y de control secundario como factores de resiliencia y la presencia del afrontamiento de alejamiento como factor de vulnerabilidad.

8.4.2.8.1. Afrontamiento de control primario (T2).

En las Tablas 101 a 103 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X afrontamiento de control primario* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del afrontamiento de control primario sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y ninguna de las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni de los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) ni externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio. Tampoco se hallaron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del afrontamiento de control primario sobre la relación entre *cyberbullying* y aislamiento, conducta agresiva, imagen y rendimiento académico.

El afrontamiento de control primario sí mostró, sin embargo, en dichas regresiones estadísticamente no significativas para moderación, un efecto principal (significativo para $p < .05$) de reducción de la conducta delincuente.

Tabla 101. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y afrontamiento de control primario como predictores de ansiedad-depresión (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de ansiedad-depresión T2					
Paso 1					$R^2 = .27, F(1,492) = 183.74^{**}$
Ansiedad-depresión T1	0.50	0.04	0.51	11.77 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,490) = 1.04$
Cyberbullying	0.01	0.02	0.03	0.76	
Afrontamiento primario	0.02	0.01	0.05	1.24	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,489) = 5.19^*$
Cyberbul. X Afront.	-0.04	0.02	-0.09	-2.28 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 102. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y afrontamiento de control primario como predictores de somatización (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de somatización (T2)					
Paso1					$R^2 = .26, F(1,492) = 174.08^{**}$
Somatización T1	0.43	0.04	0.50	11.96 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,490) = 0.77$
Cyberbullying	0.02	0.01	0.07	1.63	
Afrontamiento primario	-0.01	0.01	-0.04	-1.03	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,489) = 6.69^*$
Cyberbullying X	-0.04	0.01	-0.10	-2.59 [*]	
Afrontamiento primario					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 103. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y afrontamiento de control primario como predictores de conducta delincuente (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de Cda. Delincuente (T2)					
Paso1					$R^2 = .27, F(1,492) = 180.33^{**}$
Cda. Delincuente T1	0.49	0.04	0.54	13.14 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,490) = 3.02^*$
Cyberbullying	-0.00	0.01	-0.01	-0.12	
Afrontamiento primario	-0.02	0.01	-0.09	-2.42 [*]	
Paso 3					$\Delta R^2 = .02, F(1,489) = 11.00^{**}$
Cyberbullying X	-0.03	0.01	-0.13	-3.32 ^{**}	
Afrontamiento primario					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X afrontamiento de control primario* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 61 y 62 se representa gráficamente una selección ilustrativa de las regresiones de los síntomas según la puntuación en control primario y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

Teniendo presente que las variables se han comportado de modo muy estable en el período de tiempo transcurrido entre T1 y T2 y que, por tanto, los cambios son muy pequeños, respecto a efectos de moderación, se puede observar en la Figura 62 que, cuando la victimización es baja, apenas hay diferencias en delincuencia en función del control primario. En cambio, cuando se experimenta victimización moderada y

especialmente alta, se observan mayores diferencias en delincuencia dependiendo del afrontamiento de control primario: cuando este tipo de afrontamiento es bajo, la relación entre *cyberbullying* y delincuencia es más intensa. El mismo efecto ocurre con respecto a la somatización.

Por otra parte, como puede observarse en la Figura 61, cuando no hay *cyberbullying* o es muy bajo, el afrontamiento de control primario es más determinante en la ansiedad-depresión, pero, cuando el *cyberbullying* es alto, las diferencias se reducen.

Por último, respecto a resultados predictivos, el afrontamiento de control primario predice significativamente ($p<.05$) una disminución de las conductas delictivas (Tabla 103).

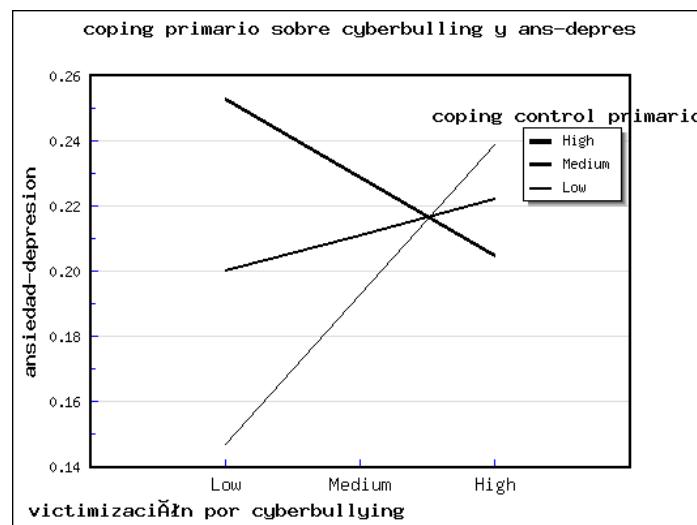


Figura 61. Efecto moderador del afrontamiento de control primario sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión (T2).

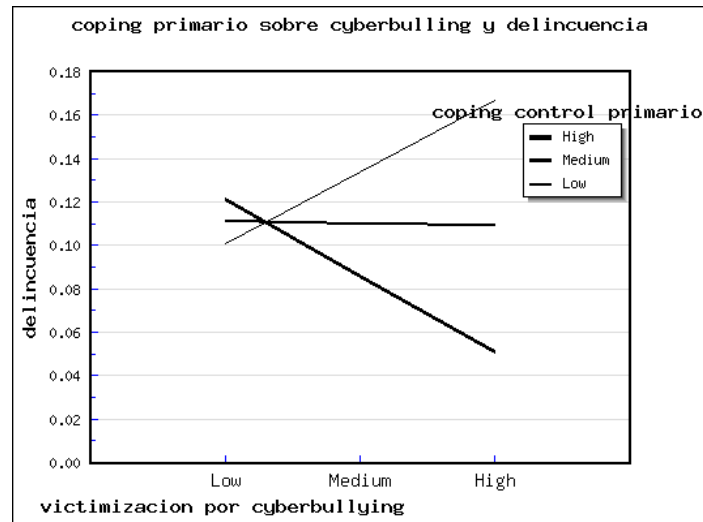


Figura 62. Efecto moderador del afrontamiento de control primario sobre la relación entre cyberbullying y delincuencia (T2).

8.4.2.8.2. Afrontamiento de control secundario (T2).

En las Tablas 104 a 108 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X afrontamiento de control secundario* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre *bullying* directo y ninguna de las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni de los síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) ni externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente) en estudio. Tampoco se hallaron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre *bullying* relacional y los síntomas y variables de ajuste, salvo con ansiedad-depresión. Por último, no se encontraron regresiones estadísticamente significativas para el papel moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre *cyberbullying* y aislamiento, imagen y rendimiento.

El afrontamiento de control secundario, a su vez, mostró en dichas regresiones un efecto principal (significativo para $p < .05$) de reducción de las conductas agresivas y delincuentes.

Tabla 104. *Análisis de regresión múltiple: bullying relacional y afrontamiento de control secundario como predictores de ansiedad-depresión (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de ansiedad-depresión T2					
Paso1					$R^2 = .27, F(1,502) = 182.17^{**}$
Ansiedad-depresión T1	0.46	0.04	0.47	10.62 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,500) = 3.26^*$
Bullying relacional	0.03	0.02	0.10	2.28 [*]	
Afrontamiento secund.	-0.01	0.01	-0.02	-0.44	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,499) = 5.79^*$
Bullying r. X	0.03	0.01	0.09	2.41 [*]	
Afrontamiento secund.					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 105. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y afrontamiento de control secundario como predictores de ansiedad-depresión (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de ansiedad-depresión T2					
Paso1					$R^2 = .26, F(1,503) = 180.57^{**}$
Ansiedad-depresión T1	0.50	0.04	0.51	11.97 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,501) = 0.07$
Cyberbullying	0.01	0.02	0.03	0.65	
Afrontamiento secund.	-0.00	0.01	-0.01	-0.30	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,500) = 5.70^*$
Cyberbull. X Afr secund.	-0.03	0.01	-0.09	-2.39 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 106. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y afrontamiento de control secundario como predictores de somatización (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de somatización (T2)					
Paso1					$R^2 = .25, F(1,503) = 170.17^{**}$
Somatización T1	0.42	0.04	0.50	11.97 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,501) = 1.32$
Cyberbullying	0.02	0.01	0.06	1.31	
Afrontamiento secund.	-0.02	0.01	-0.05	-1.37	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,500) = 5.87^*$
Cyberbull, X Afr secund.	-0.03	0.01	-0.09	-2.42 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 107. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y afrontamiento de control secundario como predictores de conducta agresiva (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de Cdta. Agresiva (T2)					
Paso 1					$R^2 = .29, F(1,503) = 207.31^{**}$
Cdta. Agresiva T1	0.46	0.03	0.54	13.43**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,501) = 2.60$
Cyberbullying	0.01	0.01	0.05	1.19	
Afrontamiento secund.	-0.03	0.01	-0.08	-2.19*	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,500) = 6.32^*$
Cyberbull. X Afr.secund	-0.03	0.01	-0.10	-2.51*	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 108. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y afrontamiento de control secundario como predictores de conducta delincuente (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de Cdta. Delincuente (T2)					
Paso 1					$R^2 = .27, F(1,503) = 182.77^{**}$
Cdta. Delincuente T1	0.49	0.04	0.55	13.34**	
Paso 2					$\Delta R^2 = .01, F(2,501) = 4.60^*$
Cyberbullying	-0.01	0.01	-0.03	-0.69	
Afrontamiento secund.	-0.03	0.01	-0.11	-2.86*	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,500) = 9.05^*$
Cyberbullying X Afrontamiento secund.	-0.03	0.01	-0.12	-3.01*	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *bullying X afrontamiento de control secundario* estadísticamente significativas ($p < .05$), en las Figuras 63 y 64 se representa una selección ilustrativa de las regresiones de los síntomas según la puntuación en control secundario y victimización, para valores bajo, medio y alto de estas variables. El resto no se representan por tener un formato prácticamente idéntico a las presentadas.

Respecto a efectos de moderación, teniendo presente que los cambios entre T1 y T2 son muy pequeños, cuando el afrontamiento de control secundario es bajo, la relación entre victimización y somatización en T2 es más intensa (Figura 63). Igual efecto de moderación se produce con respecto a la ansiedad-depresión, la conducta agresiva y la delincuencia: cuando el afrontamiento secundario es bajo, el *cyberbullying* predice un aumento de estos síntomas en T2. Sin embargo, como se puede observar en

la Figura 64, cuando el afrontamiento de control secundario es bajo, los adolescentes puntúan en ansiedad y depresión sin apenas diferencias y con relativa independencia de la intensidad del *bullying* experimentado. Los adolescentes con alta tasa de afrontamiento secundario, en ausencia de victimización, presentan menos ansiedad y depresión que los de bajo afrontamiento secundario, si bien la relación se invierte con el *bullying* relacional intenso, que predice un incremento del síntoma en T2.

En cuanto a efectos principales, el afrontamiento secundario predice significativamente ($p<.05$) una reducción de las conductas agresivas y delictivas en T2 (Tablas 107 y 108).

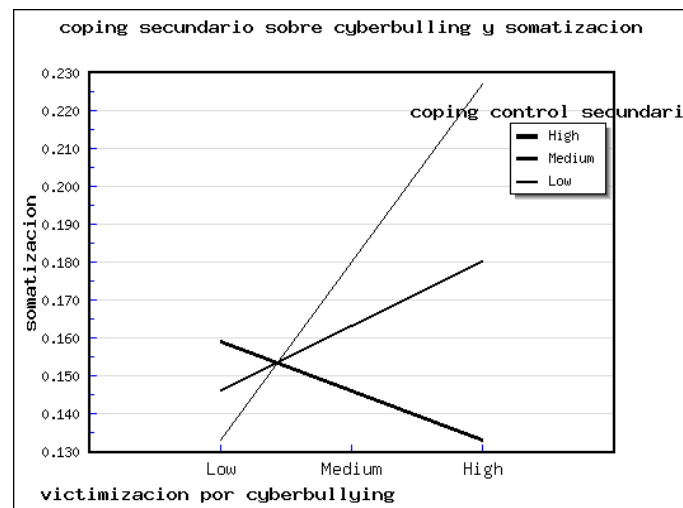


Figura 63. Efecto moderador del afrontamiento de control secundario sobre la relación entre cyberbullying y somatización (T2).

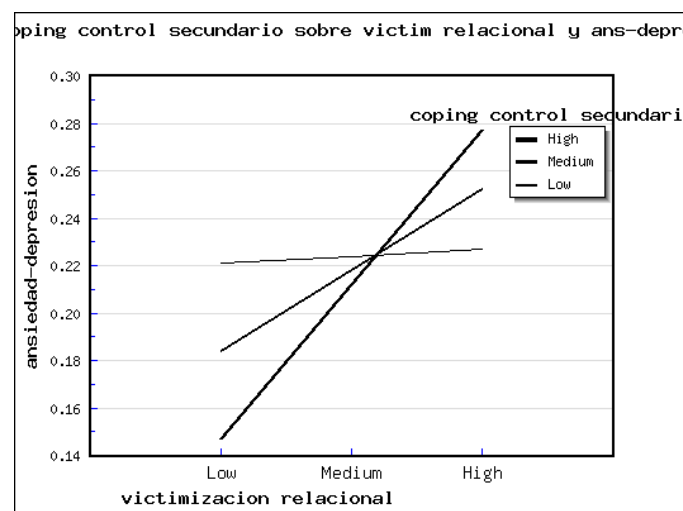


Figura 64. Efecto moderador del afrontamiento secundario sobre la relación entre victimización y ansiedad-depresión (T2).

8.4.2.8.3. *Afrontamiento de no implicación o alejamiento (T2).*

En las Tablas 109 a 112 se recogen las regresiones estadísticamente significativas ($p < .05$), en las que la interacción *victimización por bullying X afrontamiento de alejamiento* actúa como un predictor significativo de los síntomas internalizantes, externalizantes y académicos.

No se encontraron regresiones estadísticamente significativas para efectos moderadores del afrontamiento de alejamiento (factor de vulnerabilidad) sobre la relación entre *bullying* (tanto directo como relacional) y las variables de ajuste (imagen y rendimiento) ni los síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento y conducta agresiva; sí para la conducta delincuente. En estos casos, los efectos principales de la victimización directa y relacional sobre los síntomas tampoco fueron estadísticamente significativos.

Tampoco se hallaron regresiones estadísticamente significativas para efectos moderadores del afrontamiento de alejamiento (factor de vulnerabilidad) sobre la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión, aislamiento, conducta agresiva, imagen y rendimiento. Sin embargo, la victimización por *cyberbullying* sí mostró significativamente ($p < .05$) efectos principales sobre la reducción de la valoración de la imagen corporal.

Por último, en las anteriores regresiones, el afrontamiento de alejamiento mostró, a su vez, en calidad de factor de vulnerabilidad, un efecto principal (significativo para $p < .05$) de aumento de los síntomas de ansiedad-depresión.

Tabla 109. *Análisis de regresión múltiple: bullying directo y afrontamiento de alejamiento como predictores de conducta agresiva (T2).*

Variables para el modelo	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	<i>T</i>	Cambio en R^2
de Cda. Agresiva (T2)					
Paso 1					$R^2 = .29, F(1,505) = 207.63^{**}$
Cda. Agresiva T1	0.44	0.03	0.52	12.94 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,503) = 1.49$
Bullying directo	0.01	0.01	0.04	1.05	
Afront. alejamiento	-0.01	0.01	-0.02	-0.48	
Paso 3					$\Delta R^2 = .00, F(1,502) = 5.02^*$
Bullying d. X	0.02	0.01	0.09	2.24 [*]	
Afront. alejamiento					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 110. *Análisis de regresión múltiple: bullying relacional y afrontamiento de alejamiento como predictores de conducta agresiva (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de Cdta. Agresiva (T2)					
Paso1					$R^2 = .29, F(1,504) = 205.92^{**}$
Cdta. Agresiva T1	0.44	0.03	0.52	12.66 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,502) = 1.03$
Bullying relacional	0.01	0.01	0.04	-0.86	
Afront. alejamiento	-0.01	0.01	-0.02	-0.49	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,501) = 7.23^*$
Bullying r. X	0.03	0.01	0.11	2.69 [*]	
Afront. alejamiento					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 111. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y afrontamiento de alejamiento como predictores de somatización (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de somatización (T2)					
Paso1					$R^2 = .26, F(1,505) = 176.35^{**}$
Somatización T1	0.42	0.04	0.50	11.45 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,503) = 0.62$
Cyberbullying	0.03	0.02	0.10	1.89	
Afront. alejamiento	0.00	0.01	0.01	0.27	
Paso 3					$\Delta R^2 = .01, F(1,502) = 4.12^*$
Cyberbullying X alejam.	-0.03	0.01	-0.10	-2.03 [*]	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 112. *Análisis de regresión múltiple: cyberbullying y afrontamiento de alejamiento como predictores de conducta delincuente (T2).*

Variables para el modelo	B	ET	β	T	Cambio en R^2
de Cdta. Delincuente (T2)					
Paso1					$R^2 = .27, F(1,505) = 185.76^{**}$
Cdta. Delincuente T1	0.51	0.04	0.57	13.57 ^{**}	
Paso 2					$\Delta R^2 = .00, F(2,503) = 0.86$
Cyberbullying	0.01	0.01	0.06	1.26	
Afront. alejamiento	-0.01	0.01	-0.04	-0.98	
Paso 3					$\Delta R^2 = .02, F(1,502) = 16.29^{**}$
Cyberbullying X	-0.04	0.01	-0.19	-4.04 ^{**}	
Afront. alejamiento					

* $p < .05$; ** $p < .001$

Para ilustrar las interacciones *victimización por bullying X afrontamiento de alejamiento* estadísticamente significativas ($p<.05$), en las Figuras 65 y 66 se representa gráficamente una selección ilustrativa de las regresiones de los síntomas según la puntuación en alejamiento y la victimización experimentada, para los valores bajo, medio y alto de estas dos variables.

Cuando el nivel de afrontamiento por alejamiento es alto, la victimización (directa y relacional) predice un aumento de la conducta agresiva en T2 (Figura 65). En este sentido, la presencia de afrontamiento de alejamiento no ejerce un efecto de protección sobre la agresividad, sino de vulnerabilidad.

Sin embargo, se observa un efecto moderador sobre la somatización y especialmente sobre la conducta delictiva en T2: cuando el afrontamiento de alejamiento es bajo, la relación del *cyberbullying* con la delincuencia es más intensa (Figura 66)

En cuanto a efectos principales, no se han encontrado asociaciones predictivas estadísticamente significativas ($p<.05$) entre victimización y síntomas internalizantes y externalizantes en T2 ni tampoco entre afrontamiento de alejamiento y síntomas (Tablas 109 a 112).

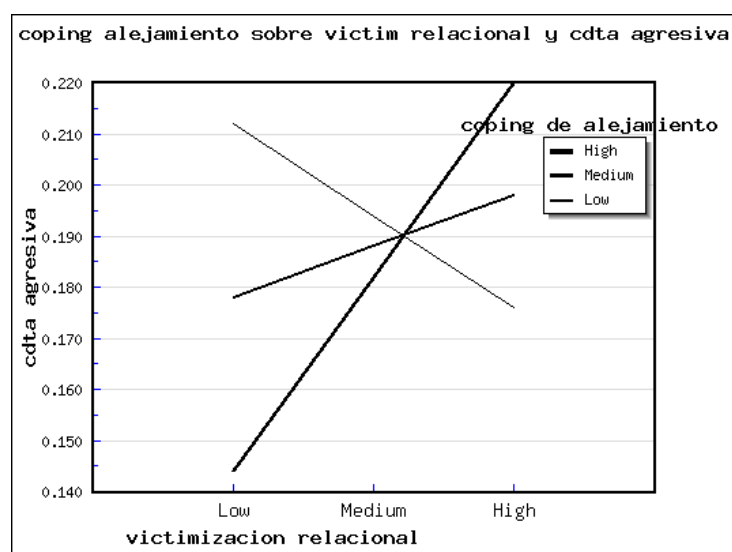


Figura 65. Efecto moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre bullying relacional y conducta agresiva (T2).

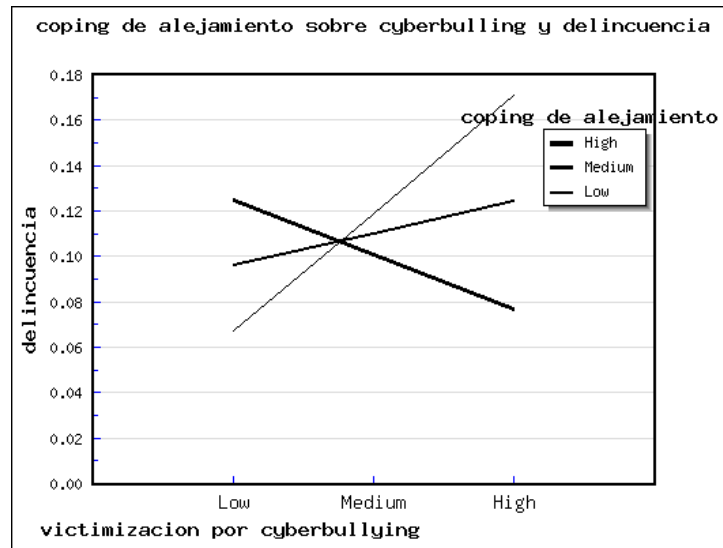


Figura 66. Efecto moderador del afrontamiento de alejamiento sobre la relación entre cyberbullying y delincuencia (T2).

9. DISCUSIÓN.

9. DISCUSIÓN.

Los resultados del presente estudio muestran que la victimización por *bullying* (directo e indirecto) y *cyberbullying* en niños y adolescentes de entre 9 y 16 años se asocia, transversal y longitudinalmente, a problemas psicológicos internalizantes de ansiedad y depresión, aislamiento, somatización y una peor autovaloración de la imagen corporal, así como a problemas psicológicos externalizantes que se manifiestan en conductas agresivas y delincuencia. También se asocian negativamente con el rendimiento escolar.

Asimismo, los resultados hallados indican que las variables de resiliencia evaluadas moderan transversalmente el impacto de la victimización sobre dichas consecuencias internalizantes y externalizantes; longitudinalmente, el efecto moderador ha sido pequeño. A continuación se discuten en detalle los resultados obtenidos.

9.1. GRUPO FOCAL Y VALIDACIÓN DE LA SELECCIÓN DE VARIABLES.

El objetivo de la primera parte cualitativa era contrastar la relevancia de las variables seleccionadas para la evaluación en T1. Los resultados del estudio cualitativo han servido para guiar la selección de variables para el estudio cuantitativo.

En cuanto a la primera categoría de contenidos, las consecuencias de la victimización, el grupo focal incidió en afectos negativos como el desánimo, la indefensión aprendida y la ansiedad anticipatoria; esta última se manifiesta en las víctimas de *bullying* bajo el llamado “*síndrome del domingo por la tarde*”: presentan temor a ir a la escuela o quejas psicósomáticas y especialmente alto nivel de ansiedad la víspera del día de vuelta al colegio (Castells, 2007; Ricou, 2005). La literatura de investigación recoge ampliamente, entre otras consecuencias del acoso, la ansiedad y depresión (Hemphill et al., 2014; McVie, 2014; Seeds et al., 2010; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Vasallo et al., 2014). Estudios como el del Ararteko (2008) inciden así mismo en la indefensión de la víctima.

El análisis de los contenidos también incluyó como consecuencias la afectación del rendimiento escolar, efecto muy documentado en la literatura científica (Cedeno et al., 2010; Narayanan y Betts, 2014; Rothon et al., 2011; Sapouna y Wolke, 2013) al

igual que el cambio profundo consistente en una transformación, florecimiento o *thriving* (Cyrulnik, 2005; Llamas y Consoli, 2012; Sarkar y Fletcher, 2014; Vanistendael y Lecomte, 2002). Ese cambio se ve también apoyado por una actitud positiva y optimista (Izenberg, 2007; Nettles et al., 2000), la capacidad de recuperación tras sucesos negativos o *bounce-back* (Smith, Dalen et al., 2008) y el propósito en la vida (Morrison et al., 2006), características de las personas resilientes bien documentadas en la literatura de investigación.

En la segunda categoría, el análisis del contenido identificó dos recursos protectores: el apoyo familiar y el apoyo de los iguales. El papel moderador del apoyo de la familia está consistentemente reflejado en la literatura científica (Bowes et al., 2010; Davidson y Kilpatrick, 2007; Lösel y Bender, 2014; Lösel y Farrington, 2012; McVie, 2014; Sapouna y Wolke, 2013; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014), así como el apoyo de los iguales (Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Sun y Hui, 2007; Tanigawa et al. 2011; Ttofi et al., 2014). El apoyo de los profesores fue poco valorado como potencial fuente de ayuda, un dato tristemente consistente con las estadísticas: el alumnado pocas veces cuenta a los profesores lo que les está ocurriendo, a pesar del potencial papel protector que puede tener el apoyo del profesorado ante las consecuencias de la victimización (Baldry, 2004; Davidson y Kilpatrick, 2007; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Tanigawa et al., 2011; Ttofi et al., 2014). Estas tres variables moderadoras han sido recogidas en el estudio empírico.

Por último, en la tercera categoría, las aportaciones de los participantes permitieron distinguir varios tipos de afrontamiento, muy investigados por otra parte: evitación y absentismo (Hunter y Boyle, 2004); indiferencia (Hunter et al., 2004; Mora-Merchán, 2006); distracción (Fredrickson et al., 2003; Greef, 2005; Grotberg, 2006; Ong et al., 2006); búsqueda de apoyo social y resolución activa de problemas (Hunter y Boyle, 2004; Kokkinos et al., 2014) y reestructuración cognitiva (D'Imperio et al., 2000; Gillham et al., 2007; Vigil, 2005).

En este sentido, la revisión bibliográfica apunta a que el afrontamiento efectivo de las víctimas resilientes ante el *bullying* podría resultar de la combinación de estrategias centradas en el problema y centradas en la emoción (Fredrickson et al., 2003; Grotberg, 2006; Folkman y Lazarus, 1985; Nolen-Hoeksema, 1991; Ong et al., 2006). Por tanto, los estilos de afrontamiento surgidos a partir del grupo focal, bien

documentados por la literatura científica, han formado parte del estudio. Otras estrategias, como el afrontamiento pasivo de indefensión (Vigil, 2005) y el de contra-agresión (Kokkinos et al., 2014), fueron cuestionadas por los propios participantes, coincidiendo con la literatura científica, que aporta evidencia de que son poco efectivas ante la victimización.

9.2. VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.

Se comenzó el estudio empírico validando los cuestionarios, que se adaptaron al español para la presente investigación: TEIQue-SF de inteligencia emocional, BMSLSS de satisfacción vital, BRS de recuperación tras el estrés, “*My day at school*” de victimización y perpetración de bullying, BISS de imagen corporal y ERS de ego-resiliencia. La escala EASP de apoyo social percibido, versión española del MSPSS, se adaptó para el estudio incluyendo una subescala de apoyo por parte del profesorado.

En primer lugar, los cuestionarios BMSLSS (para medir la satisfacción vital) y EASP (para medir el apoyo social) mostraron un buen ajuste, confirmando las hipótesis al indicar, en el caso de la primera prueba, una estructura unidimensional al igual que la escala original (Seligson et al., 2003). Los resultados del análisis factorial confirmatorio para el segundo cuestionario indican que, tal como se hipotetizaba en consistencia con el instrumento original (Zimet et al., 1988), la prueba está constituida por tres factores intercorrelacionados (apoyo social de la familia, amigos y persona relevante) más el cuarto factor añadido, relativo al profesorado. Los resultados confirman, por tanto, que ambos cuestionarios tienen validez para medir en el estudio, respectivamente, la inteligencia emocional y la satisfacción vital.

En segundo lugar, los cuestionarios “*My day at school*” (para evaluar victimización y perpetración de bullying), BISS (imagen corporal) y ERS (ego-resiliencia) mostraron un ajuste aceptable. Los resultados del análisis factorial confirmatorio apoyaron las respectivas hipótesis, basadas en las pruebas originales, mostrando que el primer cuestionario está constituido por dos factores correlacionados, victimización y perpetración (Schwartz et al., 2001) y que el segundo y el tercero tienen una estructura unidimensional (Block y Kremen 1996; Cash et al., 2002). Se concluye que los tres

cuestionarios tienen validez estructural para medir en el estudio, respectivamente, la victimización, la imagen corporal y la ego-resiliencia.

Por último, los cuestionarios TEIQue-SF (para medir la inteligencia emocional) y BRS (capacidad de recuperación tras estrés) mostraron inicialmente unos indicadores de ajuste mediocres, pero con la liberación de tres errores de medida correlacionados resultó en un mejor ajuste, en base al cual aceptar la validez de estas pruebas en el presente estudio. El TEIQue-SF mostró 15 subescalas en torno a cuatro factores, confirmando la hipótesis basada en el cuestionario original (Petrides y Furnham, 2004): 1) factor Bienestar (subescalas de felicidad, optimismo y autoestima como indicadores), 2) factor Autocontrol (subescalas regulación emocional, manejo del estrés y baja impulsividad), 3) factor Emocionalidad (subescalas percepción emocional, expresión emocional, habilidades relacionales y empatía) y 4) factor Sociabilidad (subescalas competencia social, manejo de emociones y asertividad). El análisis factorial apoyó también la estructura unidimensional hipotetizada para el BRS en función de la escala original (Smith, Dalen et al., 2008).

9.3. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN VICTIMIZACIÓN POR BULLYING, INDICADORES DE DESAJUSTE Y FACTORES DE RESILIENCIA.

La diferencia de medias indica, aunque con un efecto de tamaño pequeño, que los chicos puntúan más alto en *victimización directa* (T1), así como en *cyberbullying* (en T2, con un efecto de tamaño moderado). Los resultados de la victimización directa son congruentes con los datos de prevalencia, que señalan que el género es una variable relevante en el fenómeno del maltrato escolar (Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010; Piñuel y Oñate, 2005). Hay más víctimas varones en muchas de las manifestaciones de maltrato, en especial las relacionadas con la violencia física: los chicos sufren mayor número de abusos que las chicas en forma de agresiones físicas, mientras que las chicas utilizan más la maledicencia y la agresión social (Neal, 2007).

Sin embargo, el que los chicos hayan experimentado mayor victimización por *cyberbullying* no parece consistente con los resultados de estudios previos. Aunque es necesaria más investigación al respecto, habría un porcentaje significativamente mayor

de mujeres que refieren haber sido víctimas de ciberacoso (Burgess-Proctor et al., 2009; Garaigordobil y Aliri, 2013).

En cuanto a los indicadores de desajuste, si bien el tamaño del efecto también fue pequeño, la diferencia de medias indica que los chicos puntuaron significativamente más alto en *conducta agresiva* (T1) y *delincuencia* (T1 y T2), un resultado que coincide también con los datos de prevalencia: los chicos, en comparación con las chicas, tienen más probabilidad de implicarse en conductas agresivas en general (Taylor et al., 2000) y de *bullying* (Espelage et al., 2013; Varjas et al., 2009); hay más agresores varones en muchas de las manifestaciones de maltrato, en especial las relacionadas con la violencia física (Cerezo y Ato, 2010). Por otra parte, el hecho de que las chicas hayan presentado significativamente menos conductas agresivas y delictivas está también alineado con hallazgos como los de Bowes et al. (2010), McVie (2014) y Sapouna y Wolke (2013), quienes encontraron que las chicas se implican en menos actos violentos en el contexto del impacto de la victimización por *bullying*.

Los chicos puntuaron también más alto en *imagen corporal* (T1 y T2). El que los chicos hayan tenido significativamente una mejor autovaloración física que las chicas es acorde con resultados de otros estudios, como el de Steese et al. (2006), quienes señalan que es la imagen corporal de las chicas adolescentes la que está a menudo más distorsionada por la influencia de los iguales.

En lo que respecta a los factores de resiliencia, atendiendo a los resultados de la diferencia de medias, las chicas presentaron puntuaciones más altas en *apoyo de iguales*, *apoyo de otras personas significativas* y *afrontamiento de control primario*. Calvete, Cámara, Estévez y Villardón (2010), en su estudio con adolescentes sobre el afrontamiento de estresores sociales, encontraron también que las chicas puntuaron más alto en afrontamiento de control primario. Por otra parte, los resultados relativos a las estrategias de afrontamiento de búsqueda de apoyo utilizadas por las chicas son congruentes con los hallazgos de otros estudios, como el de Hunter y Boyle (2004), que señalan que ante el *bullying* las chicas usan más la búsqueda de apoyo social, o en nuestro contexto el estudio de Garaigordobil et al. (2014), que han encontrado más conductas de ayuda y colaboración entre las chicas ante la victimización. Rethon et al. (2011) argumentan que las chicas tienen estrategias más efectivas que los chicos (piden ayuda más fácilmente ayuda, confortan y demuestran estrategias de resolución de

conflictos), mientras que los chicos no tienden tanto a pedir ayuda o reaccionan agrediendo. En el mismo sentido, Davidson y Kilpatrick (2007) subrayan que en las chicas el apoyo de amigos íntimos opera como un moderador del estrés del acoso.

Continuando con los factores de resiliencia, los chicos puntuaron más alto en *recuperación*. Esta mayor capacidad de recuperación ante sucesos estresantes mostrada por los chicos parece alineada con los hallazgos de investigaciones como las de McVie (2014) y Sapouna y Wolke (2013), quienes encontraron que los chicos son más resilientes emocionalmente (desarrollan menos síntomas de ansiedad y depresión pese a experimentar *bullying*). Otros estudios como los de Forster et al. (2013), Garaigordobil et al. (2014) y Oliva et al. (2009) hallaron también mayor incidencia de síntomas internalizantes ante sucesos estresantes entre las chicas, lo que permitiría hipotetizar mayor dificultad para recuperarse rápidamente del estrés.

9.4. CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES EN ESTUDIO.

Todas las variables en estudio (victimización, desajuste y resiliencia) han presentado correlaciones estadísticamente significativas en T1; no así en T2, como más adelante se discutirá.

Ha destacado por su mayor intensidad la correlación entre *bullying* directo y *bullying* relacional (T2), asociación positiva que es congruente con el hecho de que gran parte de los estudios identifiquen el acoso escolar con la combinación o solapamiento de varios tipos de manifestaciones intimidatorias (físicas, verbales y relacionales). Estudios como los de Card, Stucky, Sawalini y Little (2008) han encontrado también una alta correlación entre agresividad directa e indirecta. Por otra parte, la correlación entre *bullying* relacional y *cyberbullying* en T1 ha presentado también un alto coeficiente, resultado consistente con la co-ocurrencia y solapamiento del *bullying* tradicional y el *cyberbullying* (Del Rey et al., 2012; Kowalski et al., 2014; Vandebosch y Van Cleemput, 2009); además el *cyberbullying*, aunque con rasgos significativos diferenciados, implica algunas conductas del *bullying* relacional (como poner mote, extender rumores o mentiras y ejercer aislamiento y exclusión), si bien perpetradas a través de las nuevas tecnologías. Por último, han destacado también los altos coeficientes de correlación entre delincuencia y agresividad (T1 y T2), entre ansiedad,

depresión, somatización y aislamiento (T1 y T2) y la conducta agresiva (T1) y la correlación entre afrontamiento de control primario y secundario (T2).

En T2 prácticamente todas las variables han presentado correlación, a excepción del afrontamiento de control primario con el aislamiento y con la imagen corporal, variables con las que este no ha mostrado asociación. En otras investigaciones previas, el afrontamiento de control primario ya ha arrojado resultados un tanto inconsistentes, asociándose incluso a más sintomatología (Calvete, Cámara et al., 2010). Hay que tener presente que el afrontamiento de control primario comporta estrategias de resolución de problemas, pero también centradas en la emoción, como la regulación y la expresión emocional (Connor-Smith et al., 2000). Así como las habilidades de afrontamiento de resolución de problemas, en calidad de factores protectores, se asocian negativamente a la victimización por *bullying* (Baldry y Farrington, 2005; Kokkinos et al., 2014), las habilidades de afrontamiento orientado a emociones han sido identificadas como factores de riesgo (Baldry y Farrington, 2005) que se asocian positivamente con la victimización.

Por otra parte, en el presente estudio un conjunto de correlaciones relativas a las estrategias de afrontamiento ha presentado coeficientes muy pequeños, tanto en T1 como en T2: 1) afrontamiento de control primario con aislamiento, delincuencia y recuperación en T1 y con *cyberbullying* en T2; 2) afrontamiento de control secundario con la recuperación (T1 y T2) y con *bullying* relacional, aislamiento, somatización y conducta agresiva (T2), y 3) afrontamiento de alejamiento con recuperación (T1) y con ego-resiliencia y apoyo social (T1 y T2).

Para interpretar este conjunto de resultados relativos a las estrategias de afrontamiento, hay que partir de que la revisión de la literatura científica evidencia con bastante consistencia de resultados que el afrontamiento centrado en el problema es considerado el más efectivo y adaptativo (Callahan, 2000; D' Imperio et al., 2000; Edgea, 2005; Jackson, 2005; Waaktaar et al., 2004). Sin embargo, dada la dependencia del contexto del afrontamiento en niños y adolescentes (Smith y Carlson, 1997; Sosa, 2012) y la especificidad propia de la victimización por *bullying* (Hunter et al., 2004), algunas estrategias de afrontamiento centradas en la emoción pueden suponer en ocasiones un afrontamiento adaptativo, al menos a corto plazo, porque permiten al individuo controlar el estrés y hacer la transición al afrontamiento centrado en el

problema; es el caso del uso del humor y relajación como afrontamiento resiliente (Fredrickson et al., 2003; Ong et al., 2006; Grotberg, 2006), la distracción a través del juego y el relax (Greef, 2005) y el desarrollo de *hobbies* e intereses como fuentes consistentes de satisfacción y tiempo fuera de la situación estresante (Joseph, 1994) o la indiferencia e ignorar la situación de *bullying* como estrategia eficaz pese a su carácter de evitación (Hunter y Boyle, 2004; Mora-Merchán, 2006). La elección de las estrategias de afrontamiento ante un estresor extremo como el *bullying* también podría estar en función de la severidad del mismo (Olafsson y Johannsdottir, 2004).

Son muchas, por tanto, las variables que inciden en la efectividad de las estrategias de afrontamiento. No es extraño que el control secundario (distracción, pensamiento positivo, reestructuración cognitiva y aceptación) no haya funcionado potentemente, como indican ciertos coeficientes pequeños de correlación anteriormente expuestos, ni tampoco el afrontamiento basado en el alejamiento (evitación, negación y pensamiento deseante), cuya presencia es considerada generalmente un factor de vulnerabilidad, que exacerba el impacto de los estresores sociales sobre los síntomas depresivos (Calvete, Cámara et al., 2010), pese a resultados de investigaciones como las de Salmivalli et al. (1996), Hunter et al. (2004) o Mora-Merchán (2006), que encontraron que ignorar la situación de *bullying* (afrontamiento de evitación) puede ser una estrategia eficaz.

9.5. EFECTOS PRINCIPALES DE LA VICTIMIZACIÓN POR BULLYING.

9.5.1. SÍNTOMAS INTERNALIZANTES: ANSIEDAD, DEPRESIÓN, AISLAMIENTO, SOMATIZACIÓN Y TRASTORNOS DE IMAGEN CORPORAL.

Los resultados del estudio transversal para el tiempo 1 evidencian que la victimización por *bullying* (directo e indirecto) y *cyberbullying* se asocia positivamente a problemas psicológicos internalizantes de ansiedad, depresión, aislamiento y somatización: la intensidad de la victimización se asocia a mayor número de síntomas.

En el estudio longitudinal para tiempo 2, pese a que las variables se han comportado de modo muy estable en el período de tiempo transcurrido entre T1 y T2, se han encontrado varios efectos principales de la variable “victimización”: sufrir *bullying*, tanto directo como relacional, también predice un aumento de la ansiedad y depresión

transcurridos 6 meses; el *cyberbullying*, a su vez, predice un incremento de problemas de somatización.

Estos resultados, tanto transversales como longitudinales, relativos al impacto de la victimización sobre consecuencias internalizantes, son coherentes con la literatura de investigación, que recoge ampliamente cómo los niños/as que son víctimas de *bullying* están en riesgo de experimentar una serie de dificultades de ajuste psicológico y problemas emocionales, tales como: 1) aislamiento y soledad (Carney et al., 2010; Lösel y Bender, 2014; Velderman et al., 2008); 2) baja autoestima y sentimiento de autovalía, ansiedad y depresión (Hemphill et al., 2014; McVie, 2014; Seeds et al., 2010; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Vasallo et al., 2014); y 3) problemas psicosomáticos como dolores abdominales, de cabeza y de espalda, problemas de sueño, enuresis y mal estado de salud (Forster et al., 2013; Menard y Grotper, 2014; Stavrinides et al., 2011).

Por otra parte, los resultados transversales hallados constatan también que la victimización (sea directa, relacional o por *cyberbullying*) se asocia negativamente a una peor autovaloración de la imagen corporal. Longitudinalmente, el *cyberbullying* también predice como efecto principal peor autovaloración de la imagen en T2. Diversas investigaciones abordan la imagen corporal negativa en la adolescencia y su relación con baja autoestima, depresión, ansiedad social y desórdenes de la alimentación: las valoraciones negativas que reciben las víctimas son incorporadas al autoconcepto, la autoestima se devalúa y se produce una progresiva retirada social (Overbeek et al., 2010; Steese et al., 2006). A ello se añade, sobre todo en la pubertad y en la adolescencia, que la autopercepción de la apariencia física es un factor predictor fundamental de la autoestima (Harter, 2000) y que precisamente la imagen corporal de las adolescentes está a menudo distorsionada por la influencia de los iguales (Steese et al., 2006), lo cual es coherente con la relación negativa hallada entre victimización por *bullying* y autovaloración de la imagen corporal.

9.5.2. PROBLEMAS EXTERNALIZANTES: RENDIMIENTO ESCOLAR, CONDUCTA AGRESIVA Y CONDUCTA DELINCUENTE.

En el estudio transversal se encontró que la victimización por *bullying* (tanto directo como indirecto) y *cyberbullying* se asocia positivamente con conductas agresivas y delinquentes. Longitudinalmente se ha encontrado que experimentar *bullying* (directo o *cyberbullying*) predice un incremento de las conductas agresivas en tiempo 2. Estos resultados son consistentes con la literatura de investigación, que recoge extensamente las consecuencias externalizantes del impacto del *bullying* sobre las víctimas, entre ellas la implicación en conductas agresivas, violentas o autodestructivas, comportamientos delinquentes o consumo de alcohol y drogas (McElearney et al., 2008; Forster et al., 2013; Menard y Grotper, 2014; Ttofi et al., 2012).

Por otra parte, la victimización por *bullying* (directo o indirecto) se asocia negativamente con el rendimiento escolar en T1. Los resultados longitudinales, aunque con pequeños cambios para el tiempo 2, muestran también un efecto principal del *cyberbullying* sobre un empeoramiento del rendimiento académico seis meses después. La revisión bibliográfica también incide en el fuerte impacto en el rendimiento académico de las víctimas: rechazo de la escuela, evitación y absentismo escolar, dificultades de concentración en clase, bajo nivel de autoeficacia y fracaso escolar (Cedeno et al., 2010; Narayanan y Betts, 2014; Rothon et al., 2011; Sapouna y Wolke, 2013).

9.6. EFECTOS PRINCIPALES Y EFECTOS DE MODERACIÓN DE LAS VARIABLES DE RESILIENCIA SOBRE LOS SÍNTOMAS INTERNALIZANTES Y EXTERNALIZANTES Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS: RELACIONES TRANSVERSALES Y LONGITUDINALES.

9.6.1. EL OPTIMISMO COMO MODERADOR DEL IMPACTO DEL *BULLYING*.

El optimismo se ha asociado significativamente en T1 a menos síntomas de ansiedad, depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincente, así como a puntuaciones más altas en la imagen corporal y en rendimiento. Además, el estudio transversal aporta evidencias de que el optimismo también modera la relación entre victimización por *bullying* y su impacto en las consecuencias

internalizantes de ansiedad, depresión y aislamiento: los niños y adolescentes con mayor nivel de optimismo se ven menos afectados por el acoso entre iguales en cuanto que presentan menos ansiedad, depresión y aislamiento que las víctimas con menor optimismo disposicional. En el mismo sentido, el optimismo modera también el impacto del *cyberbullying* en el rendimiento académico y la valoración de la imagen corporal: los niños y adolescentes con mayor nivel de optimismo ven menos afectado su desempeño escolar y su autoimagen corporal cuando son víctimas de *cyberbullying* que los niños y adolescentes con menor nivel de optimismo.

En el estudio longitudinal, también se ha encontrado que el optimismo predice significativamente mejor autoimagen corporal como efecto principal y que modera el impacto de la victimización (directo e indirecta) sobre la imagen corporal. Para una interpretación prudente de los resultados es necesario tener presente que las variables se han comportado de modo muy estable en el período de tiempo transcurrido entre T1 y T2 y que, por lo tanto, los cambios son muy pequeños.

Si bien es necesaria más investigación acerca de la moderación ejercida por el optimismo sobre las consecuencias externalizantes (en un tiempo 3, por ejemplo), el conjunto de los resultados del presente estudio sí permite confirmar el efecto moderador del optimismo sobre las consecuencias internalizantes, lo que es consistente con la literatura de investigación: la revisión bibliográfica identifica el optimismo como una característica de las personas resilientes (Callahan, 2000; Connor y Zhang, 2006; D'Imperio et al., 2000; Firpo y Albizu, 2002; Fredrickson et al., 2003; Greef, 2005) y recoge el desarrollo de programas escolares para combatir la depresión entre adolescentes incidiendo, entre otras variables, en el papel del optimismo para que puedan hacer frente a problemas como el acoso escolar (Izenberg, 2007).

Los resultados del presente estudio también permiten confirmar el efecto moderador del optimismo sobre el rendimiento escolar en las víctimas de *bullying*. No existe mucha investigación al respecto, pero estudios como el de Nettles et al. (2000), relativo a los efectos negativos de la exposición a la violencia, apuntan en esa dirección. Estos autores hallaron evidencia de que tanto el apoyo social de los padres como el de otros adultos –variables también en estudio en la presente investigación- intervienen en el desarrollo de competencia (escolar y extracurricular) y de otros correlatos de resiliencia como el optimismo, el compromiso escolar y el desempeño académico.

9.6.2. LA SATISFACCIÓN VITAL COMO MODERADORA DEL IMPACTO DEL BULLYING.

Transversalmente se encontró que la satisfacción vital se asocia significativamente a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincuente, así como a puntuaciones más altas en la imagen y rendimiento y que además modera el impacto de la victimización, tanto directa como relacional, sobre las consecuencias internalizantes de ansiedad y depresión. En el mismo sentido, la satisfacción tiene un efecto moderador de la relación entre victimización por *cyberbullying* y su impacto sobre el aislamiento y la perpetración de conductas delincuentes.

En el tiempo 2, la satisfacción vital predice significativamente la reducción de los síntomas de ansiedad, depresión, aislamiento y conducta agresiva. Longitudinalmente tiene un pequeño efecto protector ante la somatización y las conductas agresivas y delincuentes, observable en situaciones de *cyberbullying* de intensidad baja y media; los cambios en el tiempo transcurrido entre T1 y T2 son marginales, como se ha apuntado inicialmente.

Por tanto, considerando fundamentalmente los resultados hallados para el tiempo 1, se confirma el efecto moderador de la satisfacción vital percibida sobre síntomas internalizantes (ansiedad, depresión y aislamiento) y externalizantes (conductas delictivas). No existe aún mucha evidencia empírica sobre el papel moderador de la satisfacción ya que tradicionalmente se ha venido estudiando con población adulta y las investigaciones con niños y adolescentes han comenzado a desarrollarse recientemente, pero la literatura científica apoya estos resultados. Las investigaciones indican que la satisfacción con la vida, una característica de las personas resilientes (Fredrickson et al., 2003), constituye un importante indicador de salud mental asociado negativamente a depresión (Kotsou et al., 2011), al igual que en nuestro estudio, y que un alto nivel de satisfacción vital actúa como amortiguador o moderador del desarrollo de problemas de conducta agresiva adolescente ante situaciones vitales adversas (Suldo y Huebner, 2004). Se ha encontrado también que una baja satisfacción vital tiene consecuencias negativas para la salud y es mediadora de la relación entre los estilos parentales y los problemas de internalización y externalización de los adolescentes (Suldo y Huebner, 2004).

9.6.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO MODERADORA DEL IMPACTO DEL *BULLYING*.

En el estudio transversal para el tiempo 1, la inteligencia emocional se asocia significativamente a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincuente, así como a mejor imagen y rendimiento, y modera la asociación entre victimización (directa y relacional) y los síntomas internalizantes de ansiedad, depresión y aislamiento. Longitudinalmente, la inteligencia emocional predice significativamente la reducción de los síntomas de aislamiento y conductas agresivas y modera los efectos posteriores de la victimización sobre la imagen corporal.

Tales hallazgos están alineados con la literatura de investigación sobre ajuste emocional: la inteligencia emocional está asociada a bajos niveles de sintomatología internalizante (Extremera et al., 2007) y más concretamente a bajos niveles de ansiedad, depresión y estrés (Bastian et al., 2005; Góngora y Casullo, 2009). Además, con respecto a las habilidades sociales, que forman parte de la inteligencia emocional en su dimensión interpersonal, Vasallo et al. (2014) han encontrado que la habilidad para interactuar eficazmente con otros puede mejorar los efectos adversos de la victimización por *bullying* sobre la salud mental: las altas habilidades sociales protegen a las víctimas de sufrir una depresión posterior. Ttofi et al. (2014), a partir de su revisión sistemática de estudios longitudinales sobre factores protectores ante el acoso escolar, coinciden también en señalar que tener buenas habilidades sociales confiere resiliencia emocional y conductual ante la victimización por *bullying*.

En este sentido, en lo que se refiere a los problemas externalizantes, según los resultados del presente estudio, la inteligencia emocional modera transversalmente la relación entre victimización y conducta agresiva y, longitudinalmente, la relación entre victimización y perpetración de conductas delictivas. En otras investigaciones, además de la ya mencionada de Ttofi et al. (2014), relativa al efecto de las habilidades sociales sobre la resiliencia conductual, tener autopercepciones positivas sobre la inteligencia emocional en edad escolar también se ha asociado con bajos niveles de sintomatología externalizante (Extremera et al., 2007) y con menos *bullying*, adicciones y otros problemas conductuales (Kokkinos y Kipritsi, 2012).

Por último, los resultados indican que la inteligencia emocional también modera la relación entre la victimización (tanto directa como relacional) y el desempeño escolar seis meses después, lo que coincide con otros hallazgos de estudios como el de Petrides et al. (2004), que asocian la inteligencia emocional con una mejor asistencia escolar y desempeño académico.

9.6.4. LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA COMO MODERADORA DEL IMPACTO DEL *BULLYING*.

En el estudio transversal para el tiempo 1 se ha encontrado que la autoeficacia percibida se asocia significativamente a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento y conducta agresiva. Modera además la relación entre victimización relacional y aislamiento y entre victimización por *cyberbullying* y los síntomas internalizantes de ansiedad, depresión, somatización y aislamiento. En T2 predice significativamente la reducción del aislamiento.

En el ámbito de la investigación sobre victimización por *bullying*, la conceptualización de la autoeficacia focaliza en muchas ocasiones el estudio en un número limitado de ciertas variables (con predominancia del desempeño académico), por lo que apenas se ha encontrado literatura sobre el impacto de la autoeficacia percibida en las consecuencias internalizantes estudiadas en la presente investigación. Muy recientemente, Kokkinos et al. (2014) han encontrado una asociación negativa entre la victimización indirecta y la autoeficacia emocional, sugiriendo la incapacidad de estos niños/as para manejar emociones negativas como ansiedad, miedo e ira. Asimismo, han hallado una correlación negativa de la victimización física, verbal e indirecta con la autoeficacia social, reflejo de la percepción de incapacidad para iniciar y mantener relaciones sociales, un resultado alineado con los hallazgos predictivos de la presente investigación sobre el aislamiento.

Por otra parte, en la presente investigación en T1 la autoeficacia percibida se asocia significativamente a una mejor autoimagen y, asimismo, tiene un efecto moderador potente sobre la relación entre la victimización por *cyberbullying* y la imagen corporal: las víctimas con menor autoeficacia percibida puntúan más bajo en su autovaloración física, que decae sensiblemente según se incrementa la victimización por

cyberbullying. Sin embargo, las víctimas que tienen mayor percepción de autoeficacia valoran más positivamente su imagen, con poca oscilación en su autovaloración, que se mantiene en niveles muy similares aun con alta intensidad de victimización. En lo que respecta al estudio longitudinal, al margen de la interacción con *cyberbullying* e imagen corporal, no se han encontrado otros efectos moderadores de la autoeficacia percibida: las variables se han comportado de modo muy estable en el período de tiempo transcurrido entre T1 y T2 y, por tanto, los cambios han sido pequeños.

Como se ha señalado anteriormente, en la adolescencia la autopercepción de la apariencia física es un factor predictor fundamental de la autoestima (Harter, 2000) y precisamente la imagen corporal, sobre todo de las adolescentes, está a menudo distorsionada por la influencia de los iguales (Steese et al., 2006). Las valoraciones negativas que reciben las víctimas conducen a sentimientos de poca valía personal, se incorporan al autoconcepto y la autoestima se devalúa (Overbeek et al., 2010). Por el contrario, la alta autoestima modera el impacto del *bullying* temprano en consecuencias psicológicas posteriores (McVie, 2014). Si se tiene presente que autoestima, autoconcepto y autoeficacia percibida están vinculados, el efecto de moderación hallado en el presente estudio es coherente con lo anteriormente expuesto: las víctimas que tienen mayor percepción de autoeficacia (y probablemente mayor sentimiento de valía personal y autoestima) valoran más positivamente su imagen.

Por último, en lo que respecta a la relación entre victimización por *cyberbullying* y problemas externalizantes en T1 (conductas agresivas y delincuentes), la autoeficacia percibida no tiene un efecto de amortiguación. En niveles medios de intensidad de victimización no hay diferencia entre los niños y adolescentes con mayor y menor autoeficacia en cuanto a perpetración de conductas agresivas y delincuentes, mientras que en niveles altos de victimización por *cyberbullying* son los niños y adolescentes con mayor percepción de autoeficacia los que manifiestan precisamente más conductas agresivas y delictivas. La autoeficacia también se ha asociado positivamente a la conducta delincuente como efecto principal.

Este resultado podría sugerir que la autoeficacia percibida por sí sola no es suficiente para determinar las consecuencias externalizantes de la victimización y que, cuando esta se intensifica, alienta en los adolescentes con mayor sentimiento de competencia personal respuestas de *acting out*. Hipotetizamos una segunda variable

explicativa interviniente que quizá pueda ser el estilo de afrontamiento -que más adelante analizaremos también en nuestro estudio-: los resultados de la investigación de Kokkinos et al. (2014) concluyen que la autoeficacia percibida modera la asociación entre victimización y estrategias de afrontamiento, de modo que un mayor uso de estrategias inefectivas de afrontamiento (tales como resignación o evitación pasiva) predice victimización entre los/as adolescentes con moderados y bajos niveles de autoeficacia emocional y social, mientras que aquellos/as que tienen creencias de alta autoeficacia adoptan un mayor uso de estrategias de afrontamiento adaptativo (como autoinstrucciones positivas –especialmente en el caso de estudiantes con altos niveles de autoeficacia académica- y apoyo social) y poco uso de evitación pasiva para hacer frente a la victimización, excepto para la física, relacionada con un gran uso de evitación pasiva entre los estudiantes con niveles moderados de autoeficacia emocional. Teniendo presentes estos hallazgos de Kokkinos et al. (2014), cabe hipotetizar un efecto de mediación por el que los adolescentes con mayor percepción de autoeficacia necesitan también alta tasa de uso de estrategias de afrontamiento adaptativas para verse menos afectados por las consecuencias de la victimización y, en el caso del *bullying* físico, estrategias de evitación y no de contra-agresión (Hunter y Boyle, 2004; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004; Mora-Merchán, 2006). Es necesaria, en cualquier caso, más investigación al respecto.

Para concluir, comentemos un último resultado, significativo por su ausencia: si bien la autoeficacia percibida se ha asociado significativamente en T1 a un mejor rendimiento, las interacciones de moderación entre la victimización y la autoeficacia en relación al rendimiento académico no han sido estadísticamente significativas.

Una proporción considerable de la investigación existente centra el mantenimiento de la eficacia como indicador de resiliencia ante el *bullying* en el desempeño académico (Bowes et al., 2010; Donnon y Hammond, 2007b; Jafee, 2007; Sapouna y Wolke, 2013; Vasallo et al., 2014). Por una parte, el estudio de la autoeficacia en víctimas de acoso escolar resulta especialmente complicado, pues se observa muchas veces un deterioro de la propia autoeficacia debido al impacto del *bullying* (Beightol et al., 2009; Narayanan y Betts, 2014; Ozer et al., 2011; Rothon et al., 2011; Sapouna y Wolke, 2013; Stavrinides et al., 2011), lo que puede explicar en parte que en nuestro estudio no haya habido interacciones estadísticamente significativas que indiquen moderación del impacto del acoso sobre el rendimiento académico. Estudios futuros

deberían examinar si la reducción de la autoeficacia media la asociación entre victimización y desempeño académico.

Además, la competencia y autoeficacia de los niños/as víctimas de *bullying* no se reduce al desempeño académico (Martin y Marsh, 2009). La multidimensionalidad de la resiliencia podría explicar el funcionamiento positivo en varias áreas o dominios, en una o más facetas de su vida y circunstancias (Gilligan, 2008; Masten y Reed, 2002), por ejemplo, en lo deportivo y otras actividades extraescolares (Nettles et al., 2000), incluso a pesar de un peor desempeño académico. Por esta razón la autoeficacia ha sido evaluada en el presente estudio, diferenciándola del rendimiento académico, como una competencia general para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes no específicamente relacionadas con el ámbito académico, si bien es muy posible que en edad escolar el referente en muchas de esas situaciones sean los estudios.

Por último, hay que señalar que los resultados de las investigaciones en este ámbito son algo confusos y hasta contradictorios, posiblemente por las diferencias en la conceptualización de la autoeficacia: Narayanan y Betts (2014), contrariamente a los resultados de Bowes et al. (2010) y de Ozer (2011), no han encontrado relación estadísticamente significativa entre experiencias de victimización, resiliencia y autoeficacia. Es este un tema, por tanto, que requiere más investigación.

9.6.5. EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO DE PADRES, IGUALES, PROFESORES Y OTRAS PERSONAS SIGNIFICATIVAS COMO MODERADOR DEL IMPACTO DEL *BULLYING*.

9.6.5.1. Efecto moderador del apoyo familiar.

En el estudio transversal para el tiempo 1, el apoyo de los padres se asocia significativamente a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincuente, así como a mejor imagen y rendimiento académico, y modera la relación entre victimización indirecta y ansiedad, depresión y aislamiento. Estos resultados son coherentes con los de estudios recientes que enfatizan la importancia del apoyo social en la promoción de la resiliencia emocional en las víctimas del *bullying* y que coinciden en afirmar la contribución del apoyo parental al ajuste psicológico y su efecto moderador sobre el impacto negativo de la victimización,

reduciendo el riesgo para la salud mental y los síntomas internalizantes como la ansiedad, la depresión o el aislamiento (Baldry, 2004; Bowes et al., 2010; Davidson y Kilpatrick, 2007; McVie, 2014; Sapouna y Wolke, 2013; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Tanigawa et al., 2011; Ttofi et al., 2014).

En el estudio longitudinal, el apoyo parental predice significativamente la reducción de los síntomas de somatización y aislamiento, pero tiene tan solo un efecto pequeño protector o de amortiguación sobre las consecuencias de somatización, más observable en circunstancias de victimización de intensidad baja. Como ya se ha comentado, a pesar de la significatividad estadística de las regresiones, los cambios en el periodo entre T1 y T2 han sido pequeños.

En lo que respecta a los problemas externalizantes, el apoyo parental se asocia significativamente a menos conducta agresiva y delincuente (T1 y T2) y también modera transversalmente la asociación entre victimización por *cyberbullying* y conductas agresivas y delinquentes: las víctimas con más apoyo familiar desarrollan menos conductas agresivas y delinquentes que los niños y adolescentes que reciben bajo apoyo familiar. Longitudinalmente, se ha encontrado un pequeño efecto protector o de amortiguación del apoyo parental en relación a las conductas agresivas, más observable en circunstancias de victimización de intensidad baja.

Estos resultados coinciden con diversos estudios que concluyen que el apoyo parental tiene también un importante papel moderador y promotor del ajuste conductual en las víctimas de *bullying*: un adecuado clima familiar de apoyo tiene efectos moderadores con respecto a un amplio rango de problemas de conducta, entre ellos ira, hostilidad, agresión y delincuencia (Bowes et al., 2010; Davidson y Kilpatrick, 2007; Lösel y Bender, 2014; Lösel y Farrington, 2012; Sapouna y Wolke, 2013; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014).

Por último, el apoyo parental modera transversalmente la asociación entre victimización por *cyberbullying* y desempeño escolar: las víctimas con más apoyo familiar tienen mejor rendimiento académico que los niños y adolescentes que reciben bajo apoyo familiar. Estos resultados están en consonancia con los hallazgos de otras investigaciones que han estudiado el efecto moderador del apoyo parental sobre el impacto de la victimización por *bullying* en el éxito académico (Rothson et al., 2011) así

como sobre los efectos negativos de la exposición a la violencia en el éxito en el rendimiento escolar (Hammond, 2008; Nettles et al., 2000).

9.6.5.2. Efecto moderador del apoyo de iguales.

En el estudio transversal, el apoyo de iguales se asocia significativamente a mejor rendimiento. Es un resultado congruente con hallazgos de otros estudios, como los de Nettles et al. (2000) y Rothon et al. (2011), que encontraron un efecto moderador del apoyo de iguales sobre el impacto de la victimización en el éxito académico.

Continuando con los resultados en T1, el apoyo de iguales también se asocia significativamente a mejor imagen y además ejerce un efecto de moderación sobre la relación entre victimización (tanto directa como indirecta) y la valoración de la propia imagen corporal: los niños y adolescentes que reciben más apoyo social de sus iguales tienen mejor autoimagen física que las víctimas con bajo apoyo percibido. Como se ha comentado anteriormente, la imagen corporal de los adolescentes está a menudo distorsionada por la influencia de los iguales (Steese et al., 2006): las valoraciones negativas que reciben las víctimas conducen a sentimientos de poca valía personal y baja autoestima (Overbeek et al., 2010). Inversamente, recibir apoyo social de sus iguales incide en una valoración más positiva de su imagen física.

En el presente estudio no se han encontrado otros efectos de moderación transversales; longitudinalmente, se ha hallado un pequeño efecto de amortiguación sobre el aislamiento. No obstante, el apoyo de iguales se ha asociado significativamente en T1 a menos síntomas de ansiedad, depresión, somatización, conducta delincuente y aislamiento. Este resultado es congruente con los hallazgos de Rothon et al. (2011), que encontraron que un nivel alto de apoyo por parte de los amigos es capaz de proteger contra el impacto negativo del *bullying* y tiene el rol particular de limitar la extensión del acoso cuando está ocurriendo y detenerlo en una fase temprana o incluso prevenir que ocurra. En este sentido, investigaciones acerca del papel moderador del apoyo de los iguales sobre los efectos de la victimización han hallado también una relación con la reducción de los desórdenes psicológicos, entre ellos el estrés, la depresión y la ideación suicida (Baldry, 2004; Denny et al., 2004; Goldstein y Brooks, 2005; Pengilly y Dowd, 2000; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Sun y Hui, 2007; Tanigawa et al. 2011; Ttofi et al., 2014). En relación con los problemas externalizantes, otros estudios han

encontrado efectos de moderación del apoyo de iguales sobre problemas de conducta, violencia, delincuencia juvenil y abuso de sustancias (Cedeno et al., 2010; Davidson y Kilpatrick, 2007; McElearney et al., 2008; Forster et al., 2013; Menard y Grottpeter, 2014; Ttofi et al., 2012).

9.6.5.3. Efecto moderador del apoyo del profesorado.

El apoyo del profesorado se asocia significativamente en T1 a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincuente, así como a mejor imagen y rendimiento. En T2 predice significativamente la reducción de los síntomas de somatización, aislamiento, conducta agresiva y conducta delincuente. Estos resultados son consistentes con hallazgos de investigaciones previas que han encontrado que un alto nivel de apoyo por parte de los profesores/as se asocia a alta autoestima y autopercepciones saludables (Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014), a bajos niveles de depresión (Sun y Hui, 2007) y a menos problemas psicológicos en respuesta a estresores vitales (Tanigawa et al., 2011).

Por otra parte, el estudio transversal aporta evidencia de un pequeño efecto protector o de amortiguación del apoyo del profesorado ante la victimización (directa y relacional) en lo que respecta a somatización. Aunque nuestros resultados arrojen un efecto pequeño, son coincidentes con la literatura de investigación que aporta soporte empírico consistente acerca del papel moderador que tiene el apoyo del profesorado ante las consecuencias de la victimización por *bullying* (Baldry, 2004; Davidson y Kilpatrick, 2007; Sterling y Zdunowski-Sjoblom, 2014; Ttofi et al., 2014), en particular con los resultados de Tanigawa et al. (2011), que han encontrado que el apoyo social de profesores está asociado a menos síntomas psicosomáticos.

Por último, longitudinalmente el efecto amortiguador sobre el rendimiento es pequeño, seguramente por ser necesario mayor intervalo de tiempo para el seguimiento, pero estudios previos han encontrado que el apoyo social por parte de los profesores tiene beneficios para el desempeño académico de los estudiantes expuestos a la violencia (Hammond, 2008; Nettles et al., 2000; Rothon et al., 2011; Tanigawa et al., 2011).

9.6.5.4. Efecto moderador del apoyo de otros adultos significativos.

En el estudio transversal se encontró que el apoyo percibido de otros adultos significativos se asocia significativamente a menos síntomas de somatización, aislamiento, así como a mejor autovaloración de la imagen corporal y rendimiento académico. Además, modera en tiempo 1 la relación entre victimización directa y la autovaloración de la imagen corporal, así como la asociación entre victimización relacional y aislamiento. El apoyo de otras personas significativas ejerce también un efecto de moderación en la relación entre victimización por *cyberbullying* y problemas de somatización, siendo el grupo de menor apoyo percibido quien más problemas de somatización presenta.

En el estudio longitudinal solo hay un pequeño efecto de amortiguación para los síntomas de ansiedad y depresión y el rendimiento académico: cuando la victimización se intensifica, no parece haber diferencias según el nivel de apoyo de otras personas significativas.

Estos resultados de moderación sobre los síntomas internalizantes están alineados con las investigaciones sobre la violencia entre iguales que concluyen que los adultos significativos para los adolescentes se revelan también como importantes agentes de resiliencia: un vínculo familiar fuerte con una red vecinal cohesionada reduce la depresión y el riesgo de intentos de suicidio en adolescentes (Maimon et al., 2010) y el apoyo social de adultos significativos de contextos extraescolares tiene beneficios para el desempeño académico de los estudiantes expuestos a la violencia e interviene en el desarrollo de competencia (Nettles et al., 2000; Rothon et al., 2011).

Con relación a las consecuencias externalizantes del *bullying*, tanto directo como indirecto, el apoyo de otras personas significativas del entorno se asocia significativamente en T1 a menos conducta agresiva y delincuencia y también modera ambas transversalmente. De igual manera, el apoyo de otras personas significativas modera también la relación entre victimización por *cyberbullying* y la perpetración de conductas agresivas y delictivas.

Estos resultados son coherentes con las conclusiones de estudios como el de Low y Espelage (2014): la exposición a la violencia en el contexto de la comunidad conlleva un aumento del riesgo de implicarse en violencia interpersonal, a la que las

víctimas de *bullying* tienen mayor predisposición, por lo que el nivel comunitario desempeña un importante papel protector ante la agresión y la delincuencia ofreciendo entornos estables y seguros y referentes no violentos.

9.6.6. LA RÁPIDA RECUPERACIÓN TRAS SUCESOS ESTRESANTES COMO MODERADORA DEL IMPACTO DEL *BULLYING*.

La recuperación se asocia significativamente en T1 y T2 a la reducción de los síntomas de ansiedad, depresión, somatización, aislamiento, así como a la mejora de la imagen y del rendimiento.

Por otra parte, los resultados del estudio transversal también aportan evidencia del efecto moderador de la capacidad de recuperación post-estrés sobre la relación entre victimización (directa y relacional) y síntomas de ansiedad y depresión. Modera, asimismo, la relación entre victimización por *cyberbullying* y los problemas de somatización y el aislamiento. En el estudio longitudinal, la capacidad de recuperación tras sucesos estresantes modera el impacto del *bullying* (directo, relacional o *cyberbullying*) sobre la ansiedad y depresión en T2; el efecto protector sobre la imagen corporal es especialmente visible en situaciones de victimización de intensidad alta.

No hay mucha investigación relativa al efecto moderador de la recuperación tras estrés sobre el impacto del *bullying*, pero entendemos que nuestros resultados sobre sintomatología internalizante, tanto transversales como longitudinales, son coherentes con los hallazgos de Smith, Dalen et al. (2008), que hallaron una relación negativa entre la capacidad de recuperación tras sucesos estresantes (*bounce-back*) y la ansiedad, depresión y síntomas físicos. Consideramos también relevante que Smith, Dalen et al. (2008), en términos de validez convergente, hallaron una correlación positiva entre la recuperación tras estrés y factores de resiliencia como el optimismo, el apoyo social y el estilo de afrontamiento activo, variables también en estudio en esta investigación.

Respecto a los síntomas externalizantes, la recuperación se asocia significativamente en T1 y T2 a la reducción de la conducta agresiva y delincuente.

En cuanto al efecto moderador de la capacidad de recuperación sobre la relación entre *cyberbullying* y problemas externalizantes, en el caso de la conducta agresiva se

observa un pequeño efecto amortiguador en T1, más observable en circunstancias de victimización de intensidad baja y media.

En el estudio longitudinal, la capacidad de recuperación tras sucesos estresantes modera la relación entre *bullying* (directo, relacional o *cyberbullying*) y delincuencia. Modera asimismo la relación entre victimización y desempeño escolar.

9.6.7. LA EGO-RESILIENCIA COMO MODERADORA DEL IMPACTO DEL BULLYING.

Según los resultados hallados, la ego-resiliencia se asocia significativamente en T1 a menos síntomas de ansiedad-depresión, somatización y aislamiento, así como a mejor imagen y rendimiento, y en T2 predice significativamente la reducción de los síntomas de aislamiento.

Asimismo, la ego-resiliencia se asocia significativamente en T1 a menos conducta agresiva y ejerce transversalmente un efecto de moderación en la relación entre victimización directa y conducta agresiva. Aunque no hay aún mucha investigación al respecto, el efecto moderador de la ego-resiliencia sobre la agresividad en las víctimas es coherente con la caracterización que realizan Overbeek et al. (2010) de tres tipologías de personalidad formuladas en términos de ego-control y ego-resiliencia, dentro del marco de los cinco grandes factores de personalidad (McCrae y Costa, 1999): los adolescentes ego-resilientes se caracterizan por responder de manera flexible y con recursos a las cambiantes demandas situacionales (entre ellas, el *bullying*), frente a los adolescentes con personalidad de bajo control (con una modulación insuficiente de sus impulsos y que externalizan el estrés social mediante respuestas agresivas) y los de personalidad altamente controlada (propensos a la internalización de sus impulsos y a la victimización). No se esperan, por tanto, respuestas de contra-agresión ante el *bullying* por parte de los adolescentes con alta ego-resiliencia, aunque sí de los adolescentes con personalidad de bajo ego-control.

9.6.8. LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO COMO MODERADORAS DEL IMPACTO DEL *BULLYING*.

En la literatura de investigación se identifican tradicionalmente las estrategias de afrontamiento activo con el afrontamiento resiliente y se asocian con un ajuste positivo (D'Imperio et al., 2000; Edgea, 2005; Gillham et al., 2007; Grotberg, 2006; Jackson, 2005; Waaktaar et al., 2004), mientras que las estrategias centradas en la emoción se asocian con respuestas no adaptativas (Baldry y Farrington, 2005; Mora-Merchán, 2006). Sin embargo, dada la naturaleza dinámica, evolutiva y contextual de la resiliencia (Cefai, 2004; Denny et al., 2004; Manciaux et al., 2003; Masten, 2001), en el ámbito del *bullying* la elección de las estrategias de afrontamiento puede estar en función de la situación, de la severidad de la victimización y de la madurez (Olafsson y Johannsdottir, 2004; Smith y Carlson, 1997; Sosa, 2012). Autores como Hunter et al. (2004) recomiendan que la valoración de los resultados de las estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas se haga con respecto al *bullying* en sí mismo, ya que estrategias que son efectivas para los jóvenes en otros contextos o situaciones pueden no serlo cuando se aplican al acoso entre iguales.

Veamos el papel que ha tenido en el presente estudio cada tipo de afrontamiento (control primario, control secundario y alejamiento) en la moderación de la relación entre victimización y síntomas internalizantes y externalizantes.

9.6.8.1. Afrontamiento de aproximación o control primario: resolución de problemas, regulación emocional y expresión emocional.

En el estudio transversal no se encontraron interacciones estadísticamente significativas para un efecto moderador de las estrategias de afrontamiento de aproximación o control primario, pero este tipo de afrontamiento se asoció significativamente a la reducción de la conducta delictiva y a la mejora del rendimiento y de la valoración de la imagen corporal (si bien en T2 no presentó correlación con la imagen corporal, como se expuso en el apartado 9.4).

En el estudio longitudinal, el afrontamiento de control primario predice significativamente la reducción de la conducta delincuente y modera los efectos de la victimización por *cyberbullying* sobre las consecuencias internalizantes de ansiedad,

depresión y somatización (en el caso de la ansiedad y depresión solo en situaciones de victimización intensa), así como las conductas delincuentes.

Estos resultados del afrontamiento de control primario, esperables dada su condición de factor de resiliencia, entran, sin embargo, en conflicto con otro conjunto de hallazgos que revelan que este tipo de afrontamiento también se ha asociado significativamente en T1 a más síntomas de ansiedad, depresión, somatización, aislamiento y conducta agresiva. Como ya se ha comentado anteriormente, en otras investigaciones previas, como la de Calvete, Cámara et al. (2010), sobre el afrontamiento de estresores sociales en adolescentes, el afrontamiento de control primario ha arrojado también resultados un tanto paradójicos, asociándose incluso a más sintomatología cuando se usan modelos regresivos. Hay que tener presente que el afrontamiento de control primario comporta estrategias de resolución de problemas pero también estrategias centradas en la emoción (Connor-Smith et al., 2000), tales como la regulación y la expresión emocional (estrategias, por otra parte, muy utilizadas por las personas con problemas depresivos), que quizá hagan que este tipo de afrontamiento sea menos adaptativo de lo esperado.

Por una parte, distintos estudios consideran la resolución activa de los problemas como un afrontamiento efectivo y adaptativo, asociado a un mejor ajuste psicosocial con mayor competencia social y menor aislamiento (Hunter y Boyle, 2002; Mora-Merchán, 2006). Kokkinos et al. (2014) han encontrado además que los adolescentes víctimas de *bullying* con alta autoeficacia percibida adoptan un mayor uso de estrategias de afrontamiento adaptativo como autoinstrucciones positivas y apoyo social. Por otra, en lo que respecta al afrontamiento centrado en la emoción, tradicionalmente se ha asociado con respuestas no adaptativas (Mora-Merchán, 2006; Nolen-Hoeksema, 1991), aunque ciertas investigaciones permiten constatar que las personas resilientes utilizan también las estrategias de regulación emocional como afrontamiento (mediante el humor, la relajación o el desarrollo de hobbies) en calidad de moderadores de estrés y fuentes consistentes de satisfacción (Fredrickson et al., 2003; Greef, 2005; Grotberg, 2006; Ong et al., 2006). Las estrategias de regulación emocional requieren, sin embargo, cierta madurez y son utilizadas más por los adolescentes que por los niños (Smith y Carlson, 1997).

9.6.8.2. Afrontamiento de control secundario: distracción, pensamiento positivo, reestructuración cognitiva y aceptación.

Según los resultados hallados para el tiempo 1, el afrontamiento de control secundario se asocia significativamente a un mejor rendimiento y valoración de la imagen corporal y, asimismo, modera la relación entre victimización por *cyberbullying* y la autovaloración de la imagen corporal. En el estudio longitudinal para tiempo 2, el afrontamiento de control secundario tiene también un efecto moderador sobre otras consecuencias internalizantes del *cyberbullying* como ansiedad, depresión y somatización. Sin embargo, no tiene un efecto de amortiguación sobre la relación entre victimización relacional y ansiedad-depresión.

Respecto a las consecuencias externalizantes, un mayor uso de estrategias de afrontamiento de control secundario no tiene un efecto de amortiguación sobre la relación entre victimización por *cyberbullying* y conducta agresiva en tiempo 1, más bien al contrario; sin embargo, en el estudio longitudinal para tiempo 2, el afrontamiento de control secundario sí tiene un efecto protector en relación a las conductas agresivas y delictivas y predice significativamente la reducción de las conductas agresivas y delictivas como efecto principal.

Se necesita investigación más exhaustiva acerca del papel del afrontamiento de control secundario respecto a la resiliencia en el contexto concreto de la victimización entre iguales. Los resultados hallados en el presente estudio denotan una gran variabilidad. Por una parte, los efectos de moderación hallados en el presente estudio son coherentes con investigaciones previas sobre resiliencia general y estilos de afrontamiento. El pensamiento flexible y la reestructuración cognitiva se relacionan en la literatura de investigación con un afrontamiento adaptativo y un ajuste positivo (D'Imperio et al., 2000; Gillham et al., 2007; Vigil, 2005); también el pensamiento optimista (Fredrikson et al., 2003) y la distracción, que aunque tradicionalmente se ha asociado a afrontamiento no adaptativo, puede ser en ocasiones una estrategia adaptativa a corto plazo, porque permite al individuo controlar el estrés y hacer la transición al afrontamiento centrado en el problema (Nolen-Hoeksema, 1991).

Sin embargo, al igual que ha ocurrido con el afrontamiento de control primario, se da por otra parte el efecto paradójico de que el afrontamiento de control secundario también se ha asociado significativamente en T1 a más síntomas de ansiedad-depresión,

somatización, aislamiento, conducta agresiva y delincuencia. Nos remitimos en este punto a lo ya comentado en el apartado anterior en relación con las estrategias de afrontamiento centradas en las emociones, que tradicionalmente se han identificado como factor de riesgo asociado positivamente con la victimización (Baldry y Farrington, 2005).

9.6.8.3. Afrontamiento basado en el alejamiento o la no implicación: evitación, negación y pensamiento de deseo.

El afrontamiento de alejamiento se asoció significativamente en T1 a más síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y delincuencia y, por otra parte, a menos rendimiento y valoración de la imagen corporal. En T2 predice también un aumento de la ansiedad y depresión. La presencia de este tipo de afrontamiento es disfuncional y constituye un factor de vulnerabilidad (y no de resiliencia) en la medida en que se asocia positivamente a más síntomas.

En lo que se refiere a efectos de moderación transversales, las estrategias de alejamiento solo han tenido un efecto de amortiguación sobre la relación entre el *cyberbullying* y la valoración de la propia imagen corporal. Por el contrario, en el tiempo 1 las víctimas con mayor tasa de uso de estrategias de alejamiento se han visto más afectadas por el *bullying* en sus consecuencias de somatización y perpetración de conductas delictivas que las víctimas con poco uso de dichas estrategias. Sin embargo, en el estudio longitudinal, las estrategias de alejamiento han tenido un efecto de amortiguación sobre las consecuencias de somatización y delincuencia del *cyberbullying* (aunque no sobre la conducta agresiva). Este efecto en T2 podría ser coherente con el hecho de que las víctimas utilicen más las estrategias de evitación y de pensamiento de deseo cuando el *bullying* es ya persistente en el tiempo y muy frecuente (Hunter y Boyle, 2004).

Partiendo de que el afrontamiento de alejamiento constituye un factor de vulnerabilidad, para valorar los resultados de este tercer estilo de afrontamiento hay que tener presente que el efecto protector de las estrategias basadas en el alejamiento o la no implicación es un tema controvertido. Por una parte, el pensamiento de deseo o la negación se han asociado tradicionalmente con respuestas no adaptativas (Eslea, 2001;

Mora-Merchán, 2006; Nolen-Hoeksema, 1991). También las estrategias de evitación correlacionan con mayor incidencia de problemas de ajuste psicosocial (Mora-Merchán, 2006) y de victimización (Kokkinos et al., 2014), como hemos constatado también en los resultados de efectos principales del presente estudio. Sin embargo, otro conjunto de investigaciones, precedidas por los estudios de Salmivalli et al. (1996), han encontrado que, combinadas con otras estrategias, pueden ser efectivas ante la victimización: 1) el pensamiento de deseo, para aliviar la tensión (Samuels, 2002; Hunter y Boyle, 2004); 2) la negación, que puede llegar a ser un afrontamiento adaptativo a corto plazo, permitiéndole al individuo controlar el estrés y hacer la transición al afrontamiento centrado en el problema (Nolen-Hoeksema, 1991); y 3) el afrontamiento de desintensificación basado en ignorar o en evitar (Hunter y Boyle, 2004). Kokkinos et al. (2014) señalan que, de hecho, ante la victimización física hay un gran uso de evitación pasiva entre los estudiantes con niveles moderados de autoeficacia emocional y, en estudios precedentes de Hunter et al. (2004) y Mora-Merchán (2006), las víctimas incluyeron como estrategia eficaz la evitación, ignorar la situación de *bullying*. Aunque aparentemente este hallazgo contradice la expectativa de que son percibidas como más eficaces las estrategias que tratan el problema activamente e ignorar al acosador pueda parecer una estrategia de evitación, la víctima estaría también tratando activamente con el problema mostrándole al acosador que no le afectan sus bromas (Hunter et al., 2004).

Es necesaria, en cualquier caso, más investigación sobre el papel del afrontamiento basado en el alejamiento.

9.7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS INVESTIGACIONES.

Este trabajo tiene algunas limitaciones que llevan a tomar con cautela los resultados. En primer lugar, tal y como se ha apuntado en los puntos anteriores, el tiempo transcurrido entre la primera y la segunda medida, seis meses, quizá no haya sido suficiente para poder observar cambios en las variables, que han permanecido muy estables, por lo que resulta difícil valorar los efectos de los factores de resiliencia sobre las consecuencias internalizantes y externalizantes en el tiempo 2 (especialmente en estas últimas); a pesar de ser estadísticamente significativas las interacciones, los efectos han sido pequeños en muchos de los casos. En futuras investigaciones sería conveniente ampliar el período de tiempo entre ambas aplicaciones.

En segundo lugar, hay que tener presente que el grupo que cumplimentó el cuestionario en T2 fue diferente en algunas variables respecto a los que no lo completaron (puntuaron más en nota del curso pasado y nota actual, victimización y perpetración de *bullying*, imagen corporal, apoyo social, ego-resiliencia y estrategias de afrontamiento), por lo que la interpretación de los resultados en dichas variables tiene también sus limitaciones. En concreto, puede que fueran los estudiantes que puntuaron más bajo en algunas variables de resiliencia y con más fracaso escolar los que estuvieran ausentes en la segunda medición.

En tercer lugar, no podemos obviar que otra limitación del estudio es la recogida de datos mediante uso exclusivo de autoinforme, con los posibles sesgos que conlleva la información aportada por los participantes, sobre todo los más pequeños, que pueden infravalorar determinar situaciones o puntuar en exceso otras; la información recogida también puede contener ciertos sesgos por el efecto del cansancio y la desmotivación en una prueba larga.

En cuarto lugar, la resiliencia en las víctimas de *bullying* no es un tema que haya recibido mucha investigación hasta el momento. Según en qué variables, con la clara excepción del apoyo familiar, apenas se cuenta con evidencias empíricas para poder valorar la consistencia de los resultados hallados y, en ocasiones, los hallazgos de otras investigaciones son contradictorios entre sí, porque es necesaria más investigación al respecto. Los problemas de definición de la propia resiliencia, así como de la conceptualización de otras variables, como es el caso de la autoeficacia en calidad de moderadora, contribuyen a esa inconsistencia de resultados entre las distintas investigaciones.

Por último, en este estudio se han examinado diferencias de género en victimización, síntomas psicológicos y factores de resiliencia, pero futuros estudios deberían avanzar y examinar si el género modera el impacto de la victimización en los diversos síntomas, dadas las diferencias de género en estos síntomas, y si el género modera el rol protector de los factores de resiliencia.

A pesar de las anteriores limitaciones, los resultados son importantes para poder diseñar programas preventivos universales eficaces desde una perspectiva sistémica, en el ámbito escolar, familiar y comunitario, que desarrollen en los niños y adolescentes recursos de resiliencia, ajuste y competencia. Los programas anti-*bullying* para el

desarrollo de la resiliencia que se han comenzado a implementar en algunos países, como, por ejemplo, el desarrollado por Johnson y Lazarus (2008), el programa *UK Resilience* (Challen et al., 2014) o, en nuestro contexto, *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), aunque presentan una gran diversidad y requieren aún mayor investigación y seguimiento a largo plazo, tienen algunos denominadores comunes que contribuyen a una respuesta resiliente ante la victimización. Por una parte, dentro de un enfoque escolar global, que afecta también a la organización y al profesorado, trabajan con el alumnado la autoestima y la autoeficacia, el entrenamiento en resolución de problemas y habilidades interpersonales y prosociales y el desarrollo de resiliencia ante la intimidación mediante estrategias de afrontamiento adaptativas. Por otra parte, sugieren extender estos programas escolares al resto de niveles sistémicos, implicando a iguales (mediante modelado y mediación), familia y comunidad, fomentando en cada uno de estos contextos tres factores clave: las relaciones de afecto, las altas expectativas y la participación significativa.

Los factores de resiliencia estudiados en la presente investigación (autoeficacia percibida, optimismo, satisfacción vital, inteligencia emocional, ego-resiliencia, estrategias de afrontamiento, capacidad de recuperación y apoyo social familiar, de iguales, del profesorado y de otros adultos significativos) cobran así especial importancia preventiva y abren la puerta a futuros programas de intervención muy prometedores para la reducción del *bullying* y de los problemas internalizantes y externalizantes asociados; programas que conviertan el sistema escolar en un verdadero contexto protector y que puedan facilitar las distintas trayectorias de desarrollo de sus alumnas y alumnos desde los planteamientos más genuinos de la Psicología Positiva, para hacerles, en definitiva, personas más felices.

10. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

10. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

Los resultados del presente estudio indican que:

1. Las categorías del grupo focal han servido para validar la selección de variables del estudio cuantitativo: por una parte, como indicadores de desajuste, las consecuencias de ansiedad, depresión y afectación del rendimiento; por otra, como variables moderadoras, el optimismo, la capacidad de recuperación tras estrés, el apoyo social (de padres, iguales y profesorado) y las estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en la emoción.
2. Los cuestionarios BMSLSS (para medir la satisfacción vital) y EASP (para medir el apoyo social), adaptados para el presente estudio, mostraron un buen ajuste, indicando en el caso de la primera prueba que tiene una estructura unidimensional y que la segunda está constituida por cuatro factores intercorrelacionados: apoyo social de la familia, amigos, persona relevante y profesores.
3. Los cuestionarios “*My day at school*” (para evaluar victimización y perpetración de bullying), BISS (imagen corporal) y ERS (ego-resiliencia), traducidos para el presente estudio, mostraron un ajuste aceptable. El primer cuestionario está constituido por dos factores correlacionados (victimización y perpetración); el segundo y el tercero mostraron una estructura unidimensional.
4. Los cuestionarios TEIQUE-SF (para medir la inteligencia emocional) y BRS (capacidad de recuperación tras estrés), traducidos para el presente estudio, mostraron inicialmente unos indicadores de ajuste mediocres, pero con la liberación de tres errores correlacionados resultó en un mejor ajuste. El TEIQUE-SF mostró 15 subescalas en torno a cuatro factores: 1) las subescalas de la felicidad, el optimismo y la autoestima fueron los indicadores manifiestos del factor Bienestar; 2) las subescalas de regulación emocional, manejo del estrés y baja impulsividad, indicadores del factor Autocontrol; 3) las subescalas de percepción emocional, expresión emocional, habilidades relacionales y empatía, indicadores del factor Emocionalidad; y 4) las subescalas de competencia social, manejo de emociones y asertividad, indicadores del factor Sociabilidad. El BRS mostró una estructura unidimensional.

5. La diferencia de medias indica que los chicos presentaron mayores puntuaciones en victimización directa y *cyberbullying*. En cuanto a los indicadores de desajuste, los chicos puntuaron más alto en conducta agresiva y delincuencia y presentaron mejores puntuaciones en imagen corporal. En los factores de resiliencia, las chicas presentaron puntuaciones más altas en apoyo de iguales, apoyo de otras personas significativas y afrontamiento de control primario, y los chicos en capacidad de recuperación. El tamaño del efecto fue pequeño, salvo para la victimización por *cyberbullying* que fue moderado.
6. La victimización por *bullying* (directo e indirecto) y *cyberbullying* se asocia en T1 a problemas psicológicos internalizantes de ansiedad y depresión, aislamiento, somatización y a una peor autovaloración de la imagen corporal. Asimismo, explica significativamente problemas psicológicos externalizantes que se manifiestan en conductas agresivas y delincuencia. Se asocia también negativamente al rendimiento escolar. En T2 la victimización (directa y relacional) predice ansiedad, depresión, somatización, conducta agresiva y peor imagen corporal; el *cyberbullying* predice además peor rendimiento académico.
7. Los factores de resiliencia *optimismo, satisfacción vital, inteligencia emocional, autoeficacia percibida, apoyo familiar, de iguales, del profesorado y de otras personas significativas, recuperación y ego-resiliencia* se asocian significativamente en T1 a menos síntomas internalizantes (ansiedad-depresión, somatización y aislamiento) y externalizantes (conducta agresiva y conducta delincuente), así como a mejor imagen y rendimiento, con la excepción de la *autoeficacia percibida* que se asocia en T1 a más conducta delincuente. En T2 el conjunto de estos factores predice significativamente una reducción de los síntomas internalizantes y externalizantes.
8. Las estrategias de afrontamiento de control primario y secundario se han asociado significativamente en T1 a mejor rendimiento y valoración de la imagen corporal pero también a más síntomas de ansiedad, depresión, somatización, aislamiento y conducta agresiva, así como delincuencia en el caso del afrontamiento secundario. En T2, sin embargo, el afrontamiento de control primario predice significativamente la reducción de la conducta delincuente y el control secundario, a su vez, la reducción de las conductas agresivas y delictivas.

9. La presencia de afrontamiento de alejamiento es un factor de vulnerabilidad y se asocia significativamente en T1 a más síntomas de ansiedad-depresión, somatización, aislamiento, conducta agresiva y delincuencia y, por otra parte, a peor rendimiento y valoración de la imagen corporal. También predice significativamente en T2 un aumento de los síntomas de ansiedad y depresión.
10. El optimismo modera transversalmente, con un efecto amortiguador, la relación entre victimización por *bullying* y sus consecuencias internalizantes de ansiedad, depresión y aislamiento. Tiene también un papel protector ante el impacto del *cyberbullying* en el rendimiento académico y la valoración de la imagen corporal. Longitudinalmente, tiene un efecto de amortiguación sobre la relación entre la victimización (directa e indirecta) y la imagen corporal.
11. La satisfacción vital en tiempo 1 tiene un efecto moderador de amortiguación sobre la relación entre victimización y síntomas internalizantes (ansiedad, depresión y aislamiento) y externalizantes (conductas delictivas). Longitudinalmente tiene también un pequeño efecto protector ante la somatización y las conductas agresivas y delinquentes, observable en situaciones de *cyberbullying* de intensidad baja y media.
12. La inteligencia emocional ejerce un papel de moderación, con un efecto amortiguador, en la relación entre victimización por *bullying* en sus distintas manifestaciones y su impacto sobre consecuencias internalizantes (ansiedad, depresión y aislamiento en T1 e imagen corporal en T2), externalizantes (conductas agresivas en T1 y conductas delictivas en T2) y rendimiento académico (T2).
13. La autoeficacia percibida ejerce transversalmente un efecto moderador de amortiguación sobre las consecuencias internalizantes de ansiedad, depresión, somatización y aislamiento, así como sobre la valoración de la imagen corporal. Sin embargo, cuando la victimización es intensa, son los niños y adolescentes con mayor percepción de autoeficacia los que desarrollan más conductas agresivas y delictivas. Longitudinalmente solo se han encontrado efectos de moderación sobre la relación entre *cyberbullying* e imagen corporal.
14. El apoyo de los padres modera transversalmente, en una interacción de amortiguación, la relación entre victimización indirecta y ansiedad, depresión y

aislamiento. El apoyo parental protege también del impacto de las consecuencias de la victimización por *cyberbullying* en el desempeño escolar y el desarrollo de conductas agresivas y delincuentes. Longitudinalmente, el apoyo parental tiene un pequeño efecto de amortiguación de los problemas de somatización, conductas agresivas y rendimiento, observable en situaciones de *cyberbullying* poco intenso.

15. El apoyo de los iguales ejerce un efecto moderador de amortiguación en el tiempo 1 sobre la relación entre victimización (tanto directa como indirecta) y valoración de la propia imagen corporal. En el tiempo 2 tiene también un pequeño efecto protector ante el impacto de la victimización en el aislamiento, observable en situaciones de *cyberbullying* de baja intensidad.
16. El apoyo del profesorado tiene, transversalmente, un pequeño efecto de amortiguación sobre la relación entre victimización (directa y relacional) y somatización y, longitudinalmente, sobre el rendimiento académico.
17. El apoyo percibido de otros adultos significativos modera transversalmente con un efecto amortiguador: 1) la relación entre victimización directa y la autovaloración de la imagen corporal, 2) la asociación entre victimización relacional y aislamiento y 3) la relación entre victimización por *cyberbullying* y problemas de somatización. En el tiempo 2, tiene un pequeño efecto protector ante los síntomas de ansiedad y depresión y el rendimiento académico. Asimismo, el apoyo de otras personas significativas del entorno modera transversalmente, con un efecto de amortiguación, la relación entre victimización (directa, relacional y *cyberbullying*) y sus consecuencias externalizantes (conductas agresivas y delictivas).
18. La capacidad de recuperación post-estrés modera, en una interacción de amortiguación, la relación entre la victimización, bajo sus distintas formas, y los síntomas internalizantes (somatización y aislamiento en T1, ansiedad y depresión en T1 y T2), las conductas delictivas (T2) y la imagen y el rendimiento académico (T2). El efecto protector es pequeño sobre las conductas agresivas en T1.
19. La ego-resiliencia modera en tiempo 1, con un efecto de amortiguación, la relación entre victimización directa y problemas externalizantes de conducta agresiva; en tiempo 2 tiene un pequeño efecto protector en relación a la ansiedad y depresión, observable cuando la victimización es baja.

20. En el estudio transversal no se encontraron interacciones estadísticamente significativas para un efecto moderador de las estrategias de afrontamiento de aproximación o control primario. En el estudio longitudinal, modera los efectos del *cyberbullying* sobre las consecuencias internalizantes de ansiedad, depresión y somatización, así como las conductas delincuentes.
21. El afrontamiento de control secundario modera transversalmente, con un efecto de amortiguación, la relación entre victimización e imagen corporal, aunque no sobre la conducta agresiva. Longitudinalmente, tiene un efecto de amortiguación en la relación entre victimización y síntomas internalizantes de somatización, así como problemas externalizantes de conductas agresivas y delictivas. Modera, asimismo, la relación entre *cyberbullying* y ansiedad-depresión.
22. La presencia de estrategias de alejamiento opera como un factor vulnerabilidad, si bien en tiempo 1 ejerce un pequeño efecto de amortiguación sobre la relación entre victimización por *cyberbullying* y valoración de la imagen corporal. En tiempo 2 tiene también un efecto de amortiguación sobre la relación entre victimización y las consecuencias de somatización y perpetración de conductas delictivas, pero no sobre la conducta agresiva, la cual incrementa.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., Hankin, B. L., Clements, C. M., Zhu, L., Hogan, M. E. y Whitehouse, W. G. (2000). Optimistic cognitive styles and invulnerability to depression. En J.E. Gillhm (Ed.), *The Science of Optimism and Hope: Research Essays in Honour of Martin EP Seligman* (pp. 75-99). West Conshohocken, PA, US: Templeton Foundation Press.
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. y Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358–372. doi:10.1037/0033-295x.96.2.358
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297–309. doi:10.1348/000709904773839897
- Anthony, E.J. (1982). Un nouveau domaine scientifique à explorer. En E.J. Anthony, C. Chiland y C. Koupernik (Eds.), *L'enfant vulnérable* (pp.21-35). París: Press Universitaires de France.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. En E. J. Anthony y B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 3–48). New York: Guilford Press.
- Antonovsky, A. (1984). The sense of coherence as a determinant of health. En S. Matarazzo, J. Weiss y N. Miller (Eds.), *Behavioral Health: A handbook of health enhancement and disease prevention* (pp. 114-129). New York: Wiley
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ararteko-DP CAPV (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Vitoria: Defensoría del Pueblo.

- Ararteko-DP CAPV (Ed.) (2008). *La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar*. Vitoria: Defensoría del Pueblo.
- Ararteko-DP CAPV (2009). *La transmisión de valores a menores. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. Vitoria: Defensoría del Pueblo.
- Aune, T. y Stiles, T. C. (2009). Universal-based prevention of syndromal and subsyndromal social anxiety: A randomized controlled study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 867–879. doi:10.1037/a0015813
- Averill, J.R. (2002). Emotional creativity: toward “spiritualizing the passions”. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 172-188). New York: Oxford University Press.
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Bacchini, D., Esposito, G. y Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19(1), 17-32. doi:10.1002/casp.975
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- 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. doi:10.1002/ab.20043
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8(3), 263–284. doi:10.1007/s11218-005-5866-5

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511527692
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and Health. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13815–13820. doi:10.1016/b0-08-043076-7/03806
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. UK: Jossey-Bass.
- Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145. doi:10.1016/j.paid.2005.04.006
- Beane, A. L. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S. y Gass, M. (2009). The effect of an experiential, adventure-based" anti-bullying initiative" on levels of resilience: A mixed methods study. *The Journal of Experiential Education*, 31(3), 420-424.
- Beck, A. T. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Washington DC: Western Regional Center from Drug Free Schools.
- Benard, B. (1997). Turning it around for all youth: from risk to resilience. *ERIC/CUE Digest*, 12. Descargado el 10 de mayo de 2011 de www.eric.ed.gov.
- Benard, B. y Slade, S. (2009). Listening to students. Moving from Resilience Research to Youth Development Practice and School Connectedness. En R.Gilman, E.S.

- Huebner y M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 353-369). NY & London: Routledge.
- Benavides, L. E. (2012). A phenomenological study of spirituality as a protective factor for adolescents exposed to domestic violence. *Journal of Social Service Research*, 38(2), 165-174. doi:10.1080/01488376.2011.615274
- Benson, P. L. (1997). All kids are our kids. *Adolescence*, 32, 999-999.
- Benzies, K., y Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child and Family Social Work*, 14(1), 103-114. doi:10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x
- Beran, T. N., Hughes, G. y Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50(1), 25–39. doi:10.1080/00131880801920379
- Bernat, F. P. (2009). Youth Resilience: Can Schools Enhance Youth Factors for Hope, Optimism, and Success? *Women & Criminal Justice*, 19(3), 251-266. doi:10.1080/08974450903001610
- Besag, V. E. (2006). Bullying Among Girls: Friends or Foes? *School Psychology International*, 27(5), 535–551. doi:10.1177/0143034306073401
- Binder, J. y Farkas, P. (2013). Resiliency education for resistance to being bullied: an evolving model. *International Journal of Social Science Research*, 1, 53-58.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Block, J. H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W.A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J. y Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361. doi:10.1037/0022-3514.70.2.349.

- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. doi:10.1037/0003-066x.59.1.20
- Borntrager, C., Davis, J. L., Bernstein, A. y Gorman, H. (2009). A cross-national perspective on bullying. *Child & Youth Care Forum*, 38(3), 121-134. doi:10.1007/s10566-009-9071-0
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E. y Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809-817. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x
- Bowlby, J. (1992). Continuité et discontinuité: vulnérabilité et résilience. *Dévenir*, 4, 7-31.
- Brackett, M., Rivers, S. E., Lerner, N., Salovey, P. y Shiffman, S. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality & Social Psychology*, 91(4), 780-795. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. y O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. y Crouter, A. C. (1983). Evolution of environmental models in developmental research. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: formerly Carmichael's Manual of Child Psychology* (pp. 357-414). New York: Wiley.

- Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S. y Cohen, P. (1986). Dynamics of childhood and adolescent personality traits and adolescent drug use. *Developmental Psychology*, 22(3), 403-414. doi:10.1037/0012-1649.22.3.403
- Brookmeyer, K. A., Henrich, C. C. y Schwab-Stone, M. (2005). Adolescents who witness community violence: Can parent support and prosocial cognitions protect them from committing violence? *Child Development*, 76(4), 917-929. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00886.x
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553. doi:10.1037/h0079565
- Bruce, N. y Cairone, K.B. (2014). *50 Activités pour promouvoir la résilience chez les jeunes*. Montreal: Chenelière Education.
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En V. Garcia y J. Clifford (Eds.), *Female crime victims: Reality reconsidered* (pp. 153-175). NJ: Prentice Hall.
- Buss, A. H. (1969). *Psicología de la agresión*. Buenos Aires: Troquel.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Hoboken, NJ: Taylor and Francis. doi:10.4324/9780203774762.
- Callahan, C. D. (2000). Stress, coping, and personality hardiness in patients with temporomandibular disorders. *Rehabilitation Psychology*, 45(1), 38-48. doi:10.1037/0090-5550.45.1.38
- Calvete, E. (2008). Una introducción al análisis de moderación y mediación: aplicaciones en el ámbito del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 159-173.
- Calvete, E., Cámara, M., Estévez, A. y Villardón, L. (2011). The role of coping with social stressors in the development of depressive symptoms in adolescents: Gender differences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 24(4), 387-406. doi:10.1080/10615806.2010.515982

- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. doi:10.1016/j.chb.2010.03.017
- Calvete, E., Orue, I. y Gámez-Guadix, M. (en prensa). Cyberbullying victimization and depression in adolescents: The mediating role of body image and cognitive schemas in a one-year prospective study. *European Journal on Criminal Policy and Research*.
- Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Danielsdóttir, S., D'Aloja, E., ... Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11(1), 58–76. doi:10.2174/1745017901511010058
- Carbonell, D. M., Reinherz, H. Z. y Giaconia, R. M. (1998). Risk and resilience in late adolescence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15(4), 251-272. doi:10.1023/a:1025107827111
- Carbonell, D. M., Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Stashwick, C. K., Paradis, A. D. y Beardslee, W. R. (2002). Adolescent protective factors promoting resilience in young adults at risk for depression. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 19(5), 393-412. doi:10.1023/a:1020274531345
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Carney, J. V., Hazler, R. J., Oh, I., Hibel, L. C. y Granger, D. A. (2010). The relations between bullying exposures in middle childhood, anxiety, and adrenocortical activity. *Journal of School Violence*, 9(2), 194–211. doi:10.1080/15388220903479602

- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol' too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100. doi:10.1207/s15327558ijbm0401_6.
- Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues*, 54(2), 245-266. doi:10.1111/j.1540-4560.1998.tb01217.x
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1985). A control-systems approach to the self-regulation of action. *Action Control*, 237–265. doi:10.1007/978-3-642-69746-3_11
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (2002). Optimism. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-243). New York: Oxford University Press.
- Cash, T., Fleming, E., Alindogan, J., Steadman, L. y Whitehead, A. (2002). Beyond body image as a trait: The development and validation of the Body Image States scale. *Eating Disorders*, 10(2), 103–113. doi:10.1080/10640260290081678
- Castells, P. (2007). *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona: Ceac.
- Cedeno, L. A., Elias, M. J., Kelly, S. y Chu, B. C. (2010). School violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 213–226. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01025.x
- Cefai, C. (2004). Pupil resilience in the classroom: A teacher's framework. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(3), 149-170. doi:10.1177/1363275204047804
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: a study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 119-134. doi:10.1080/13632750701315516
- Cerezo, F. (2006a). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/ Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 27-34.

- Cerezo, F. (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 333-352.
- Cerezo, F. (2014). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 123-132. doi:10.6018/reifop.17.1.198881
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719. doi:10.6018/analesps.28.3.156001
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 5-14. doi:10.1989/ejihpe.v3i1.19
- Challen, A. R., Machin, S. J. y Gillham, J. E. (2014). The UK Resilience Programme: A school-based universal nonrandomized pragmatic controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 75-89. doi:10.1037/a0034854
- Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 47-56. doi:10.1177/001698620504900303
- Chen, J., Lau, C., Tapanya, S. y Cameron, C. A. (2012). Identities as protective processes: socio-ecological perspectives on youth resilience. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 761-779. doi:10.1080/13676261.2012.677815
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Cillessen, A.H. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147-163. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x

- Clauss-Ehlers, C. S., Yang, Y. T. T. y Chen, W. C. J. (2006). Resilience from childhood stressors: The role of cultural resilience, ethnic identity, and gender identity. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 5(1), 124-138. doi:10.2513/s15289168jicap0501_7
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. doi:10.1037/0033-2909.127.1.87
- Connor, K. M. y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. doi:10.1002/da.10113
- Connor, K. M. y Zhang, W. (2006). Resilience: determinants, measurement, and treatment responsiveness. *CNS spectrums*, 11(S12), 5-12.
- Connor-Smith, J. K. y Calvete, E. (2004). Cross-cultural equivalence of coping and involuntary responses to stress in Spain and the United States. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(2), 163–185. doi:10.1080/10615800410001709412
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. y Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 976–992. doi:10.1037/0022-006x.68.6.976
- Cooper, A. y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF) using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 449-457. doi: 10.1080/00223891.2010.497426
- Corcoran, L., Guckin, C. y Prentice, G. (2015). Cyberbullying or cyber aggression?: A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*, 5(2), 245–255. doi:10.3390/soc5020245
- Cowen, E. L. y Work, W. C. (1988). Resilient children, psychological wellness, and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16(4), 591-607. doi:10.1007/bf00922773

- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 56-59.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- Crick, N. R., Ostrov, J. M. y Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social–psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 127-138.
- Cross, L. W. (2007). Islands of health: Implications of academic psychology for psychotherapy technique and integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 17(3), 251–273. doi:10.1037/1053-0479.17.3.251
- Crozier, W. R. y Skliopidou, E. (2002). Adult recollections of name-calling at school. *Educational Psychology*, 22(1), 113–124. doi:10.1080/01443410120101288
- Cyrulnik, B. (1989). *Sous le signe du lien. Une histoire naturelle de l'attachement*. Paris: Hachette.
- Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2007). *De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar*. Barcelona: Gedisa.
- Davidson, L. M. y Kilpatrick, M. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 383-405.
- De Tychey, C. (2003). La resiliencia vista por el psicoanálisis. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.185-201). Barcelona: Gedisa.
- Dearden, J. (2004). Resilience: A study of risk and protective factors from the perspective of young people with experience of local authority care. *Support for Learning*, 19(4), 187-193. doi:10.1111/j.0268-2141.2004.00346.x
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Denny, S., Clark, T. C., Fleming, T. y Wall, M. (2004). Emotional resilience: risk and protective factors for depression among alternative education students in New Zealand. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 137–149. doi:10.1037/0002-9432.74.2.137
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Diener, E., Lucas, R. E. y Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- D'Imperio, R. L., Dubow, E. F. y Ippolito, M. F. (2000). Resilient and stress-affected adolescents in an urban setting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 129-142. doi:10.1207/s15374424jccp2901_13
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. j. Pepler y K.H. Rbin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158. doi: 10.1037//0022-3514.53.6.1146

- Dodge, K. A. y Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371. doi:10.1037/0012-1649.39.2.349
- Donnon, T. (2010). Understanding how resiliency development influences adolescent bullying and victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 101-113. doi: 10.1177/0829573509345481
- Donnon, T. y Hammond, W. (2007a). A psychometric assessment of the self-reported youth resiliency: assessing developmental strengths questionnaire. *Psychological Reports*, 100(3), 963-978. doi:10.2466/pr0.100.3.963-97
- Donnon, T. y Hammond, W. (2007b). Understanding the relationship between resiliency and bullying in adolescence: an assessment of youth resiliency from five urban junior high schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 449-471. doi:10.1016/j.chc.2006.11.007
- Downey, J.A. (2002). Perspectives on educational resilience from children facing adversity (tesis doctoral no publicada). University of Northern Colorado, US.
- Dumont, M. y Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression". *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. doi:10.1023/a:1021637011732
- Edgea, D. y Rogers, A. (2005). Dealing with it: Black Caribbean women's response to adversity and psychological distress associated with pregnancy, childbirth, and early motherhood. *Social Science & Medicine*, 61(1), 15-25.
- Ehrensaft, E. y Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 159-174). Barcelona: Gedisa.
- Elzo, J. (2008). *La voz de los adolescentes*. Madrid: PPC.
- Emerson, R. W. (1838, Julio). *Divinity School Address*. Comunicación presentada en Harvard Divinity School, Cambridge, Massachusetts. Descargado el 24 de febrero de 2007 de <http://www.emersoncentral.com/divaddr.htm>.

- Eslea, M. (2001, Marzo). *School bullying: Severity, distress and coping*. Comunicación presentada en la Conferencia Anual de la Sociedad Psicológica Británica, SECC, Glasgow, UK.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-264. doi:10.1080/00405841.2014.947216
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326–333. doi:10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Espelage, D. L., Holt, M. K. y Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205–220. doi:10.1111/1467-8624.00531
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S. y Little, T. D. (2013). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 337–349. doi:10.1111/jora.12060
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology*, 18(1), 73-89. doi:10.1037/e552472012-037
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079. doi:10.1016/j.paid.2006.09.014
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(01), 45–51. doi:10.1017/s1138741600005965
- Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 90-98. doi:10.1002/cbm.801

- Fergus, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. doi:10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357
- Fergusson, D. M., Boden, J. M. y Horwood, L. J. (2014). Bullying in childhood, externalizing behaviors, and adult offending: Evidence from a 30-year study. *Journal of School Violence*, 13(1), 146-164. doi:10.1080/15388220.2013.840642
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Ferrando, P.J., Chico, E. y Tous, J.M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14(3), 673-680.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71(4), 257–272. doi:10.1037/h0043041
- Firpo, H. (2002). A prevention program based on Positive Psychology for elementary school-aged children (tesis doctoral no publicada). Carlos Albizu University, US.
- Flores, J. (2008a). *Cyberbullying, acoso en la pantalla*. Descargado el 24 de abril de 2010 de <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos>.
- Flores, J. (2008b). *Cyberbullying. Guía rápida*. Descargado el 24 de abril de 2010 de <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos>.
- Flores, E., Cicchetti, D. y Rogosch, F. A. (2005). Predictors of resilience in maltreated and nonmaltreated Latino children. *Developmental Psychology*, 41(2), 338–351. doi:10.1037/0012-1649.41.2.338
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170. doi:10.1037/0022-3514.48.1.150
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- Forster, M., Dyal, S. R., Baezconde-Garbanati, L., Chou, C.-P., Soto, D. W. y Unger, J. B. (2013). Bullying victimization as a mediator of associations between cultural/familial variables, substance use, and depressive symptoms among Hispanic youth. *Ethnicity & Health*, 18(4), 415–432. doi:10.1080/13557858.2012.754407
- Fowler, J. C. (2012). Suicide risk assessment in clinical practice: pragmatic guidelines for imperfect assessments. *Psychotherapy*, 49(1), 81-90. doi: 10.1037/a0026148
- Fox, C.L. y Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247. doi:10.1080/0013188032000137238
- 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(2), 313–328. doi:10.1348/000709905x25517
- Frandji, D. (2005). Violences et normativité objective de la sphère d'activité scolaire. *La Matière et l'Esprit*, 3, 71-97.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frazier, P. A., Tix, A. P. y Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in Counseling Psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115–134. doi:10.1037/0022-0167.51.1.115
- Frederickson, B.L. (2002). Positive emotions. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 120-134). New York: Oxford University Press.
- Frederickson, N., Petrides, K. V. y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034
- Frederickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. y Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376.
doi:10.1037/0022-3514.84.2.365
- Fresco, D. M., Alloy, L. B. y Reilly-Harrington, N. (2006). Association of attributional style for negative and positive events and the occurrence of life events with depression and anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(10), 1140–1160. doi:10.1521/jscp.2006.25.10.1140
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. y Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29–42. doi:10.1002/mpr.15
- Fullerton, C.S. y Ursano, R.J. (2005). Psychological and psychopathological consequences of disasters. En J. J. López-Ibor, G. Christodoulou, M. Maj, N. Sartorius y A. Okasha (Eds.), *Disasters and mental health* (pp. 13-36). New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.
- Funk, B. A., Huebner, E. S. y Valois, R. F. (2006). Reliability and validity of a brief life satisfaction scale with a high school sample. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 41–54. doi:10.1007/s10902-005-0869-7
- Furnham, A. y Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 815-823. doi:10.2224/sbp.2003.31.8.815
- Gámez-Guadix, M., Almendros, C., Carrobbles, J. A. y Muñoz-Rivas, M. (2012). Interparental violence and children's long-term psychosocial adjustment: the mediating role of parenting practices. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 145-155. doi: 10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37299
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K. y Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446–452. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.03.030
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ciberacoso (“Cyberbullying”) en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21(3), 461-474.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93. doi: 10.1989/ejep.v6i2.105
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behaviour/Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 90-116. doi:10.1080/02103702.2014.881651
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008a). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008b). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació psicològica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Informació Psicológica*, 99, 4-18.
- García, S. (2005). Les contradictions de l’institution dans la gestion de la “violence scolaire”. *La Matière et l'Esprit*, 3, 7-23.

- García-López, L. J., Irurtia, M. J., Caballo, V. E. y Díaz-Castela, M. D. M. (2011). Ansiedad social y abuso psicológico. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 223-236.
- García-López, L. J., Olivares, J., Beidel, D., Albano, A. M., Turner, S., y Rosa, A. I. (2006). Efficacy of three treatment protocols for adolescents with social anxiety disorder: A 5-year follow-up assessment. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(2), 175-191. doi:10.1016/j.janxdis.2005.01.003
- García-López, L. J., Piqueras, J. A., Díaz-Castela, M. D. M. y Inglés, C. J. (2008). Trastorno de ansiedad social en la infancia y adolescencia: estado actual, avances recientes y líneas futuras. *Psicología Conductual*, 16(3), 501-533.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. *Recent Research in Developmental Psychopathology*, 4, 213-233.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- Garnezy, N., Masten, A. S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111. doi:10.1111/j.1467-8624.1984.tb00276.x
- Gianfrancesco, A. (2003). ¿Una literatura de resiliencia? Intento de definición. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 28-44). Barcelona: Gedisa.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., ... y Seligman, M. E. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(1), 9-19. doi:10.1037/0022-006x.75.1.9
- Gilligan, R. (2008). Promoting resilience in young people in long-term care: The relevance of roles and relationships in the domains of recreation and work.

Journal of Social Work Practice, 22(1), 37-50.
doi:10.1080/02650530701872330

Giménez-Gualdo, A. M., Maquilón-Sanchez, J. J. y Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.

Glantz, M. D. y Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. En M. D. Glantz y J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.109-126). New York: Kluwer Academic/ Plenum.

Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Goldsmid, S. y Howie, P. (2014). Bullying by definition: an examination of definitional components of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 210-225. doi:10.1080/13632752.2013.844414

Goldstein, A. P. y Keller, H. R. (1991). *El comportamiento agresivo: evaluación e intervención*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Goldstein, S. y Brooks, R. B. (Eds.). (2005). *Handbook of Resilience in Children*. NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers. doi:10.1007/b107978

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Góngora, V. C. y Casullo, M. M. (2009). Factores protectores de la salud mental: Un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205.

González-Arratia, N.I., Valdez, J. L., Van Barneveld, H. O. y González, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia Ergo-Sum*, 16(3), 247-253.

Greeff, A. (2005). *Resilience: Personal skills for effective learning*. UK: Crown House.

Greeff, A. P. y Van den Berg, E. (2013). Resilience in families in which a child is bullied. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(5), 504-517. doi:10.1080/03069885.2012.757692

- Grotberg, E. H. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla. En E.H.Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp.17-57). Barcelona: Gedisa.
- Grupo de trabajo de la Sociedad Española de Epidemiología y de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (2000). Una propuesta de medida de la clase social. *Atención Primaria*, 25(5), 350-363. doi:10.1016/S0212-6567(00)78518-0
- Hammack, P. L., Richards, M. H., Luo, Z., Edlynn, E. S. y Roy, K. (2004). Social support factors as moderators of community violence exposure among inner-city african american young adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(3), 450–462. doi:10.1207/s15374424jccp3303_3
- Hammond, W. (2008, noviembre). *A Strength-Based Model of Assessment and Evaluation*. Comunicación presentada en The National Dialogue on Resilience in Youth, Winnipeg, Manitoba.
- Hankin, B. L., y Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127(6), 773-796. doi:10.1037/0033-2909.127.6.773
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Miller, N. y Haeffel, G. J. (2004). Cognitive vulnerability-stress theories of depression: Examining affective specificity in the prediction of depression versus anxiety in three prospective studies. *Cognitive Therapy and Research*, 28(3), 309-345. doi:10.1023/b:cotr.0000031805.60529.0d
- Harter S. (2000). Is self-esteem only skin deep? The inextricable link between physical appearance and self-esteem. *Reclaiming Children and Youth* 9(3), 133-38.
- Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., Van Lieshout, C. F. M., Riksen-Walraven, J. M. A. y Hartup, W. W. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology*, 38(3), 446–456. doi:10.1037/0012-1649.38.3.446

- Hauser, S. T. y Allen, J. P. (2007). Overcoming adversity in adolescence: Narratives of Resilience. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 549–576. doi:10.1080/07351690701310623
- Hawkins, M. T. y Miller, R. J. (2003). Cognitive vulnerability and resilience to depressed mood. *Australian Journal of Psychology*, 55(3), 176–183. doi:10.1080/0004953042000298642
- Hawley, D. R. (2000). Clinical implications of family resilience. *American Journal of Family Therapy*, 28(2), 101-116. doi:10.1080/019261800261699
- Healey, J. B. (2002). *Resiliency as a critical factor in resisting bullying*. Comunicación presentada en the 2nd International Biennial Conference on Self-Concept Research: Driving International Research Agendas, Sydney, Australia.
- Heinemann, P. P. (1973). *Bullying: Group violence among children and adults*. Oslo: Gyldendal.
- 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 Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59–65. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.11.019
- Hemphill, S. A., Smith, R., Toumbourou, J. W., Herrenkohl, T. I., Catalano, R. F., McMorris, B. J. y Romaniuk, H. (2009). Modifiable determinants of youth violence in Australia and the United States: A longitudinal study. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 42(3), 289–309. doi:10.1375/acri.42.3.289
- Hemphill, S. A., Tollit, M. y Herrenkohl, T. I. (2014). Protective factors against the impact of school bullying perpetration and victimization on young adult externalizing and internalizing problems. *Journal of School Violence*, 13(1), 125-145. doi:10.1080/15388220.2013.844072
- Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- Heppner, P.P. y Lee, D.G. (2002). Problem-solving appraisal and psychological adjustment. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 288-298). New York: Oxford University Press.
- Herrenkohl, T. I., Hill, K. G., Chung, I.-J., Guo, J., Abbott, R. D. y Hawkins, J. D. (2003). Protective factors against serious violent behavior in adolescence: A prospective study of aggressive children. *Social Work Research*, 27(3), 179–191. doi:10.1093/swr/27.3.179
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D. y Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 176–186. doi:10.1016/s1054-139x(99)00065-8
- Hersh, A.M. (2002). Peer victimization and adjustment (tesis doctoral no publicada). University of Toronto, Canada.
- Herzberger, S. D. y Hall, J. A. (1993). Consequences of retaliatory aggression against siblings and peers: Urban minority children's expectations. *Child Development*, 64(6), 1773-1785. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb04212.x
- Hewitt, J.P. (2002). The social construction of self-esteem. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 135-147). New York: Oxford University Press.
- Holt, M. K., Finkelhor, D. y Kaufman Kantor, G. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review*, 36 (3), 345-360.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. New York: Norton and Co.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hue, M. T. (2011). Developing resiliency in students with behavioural problems in Hong Kong secondary schools: teachers' narratives from a school guidance perspective. *Pastoral Care in Education*, 29(4), 261-272. doi:10.1080/02643944.2011.626067

- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. doi:10.1037/1040-3590.6.2.149
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J. y Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 15–24. doi:10.1007/s10902-004-1170-x
- Hunt, M. y Forand, N. (2005). Cognitive vulnerability to depression in never depressed subjects. *Cognition & Emotion*, 19(5), 763-770. doi:10.1080/02699930441000382
- Hunter, S. C. y Boyle, J. M. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: The importance of early intervention. *Educational Research*, 44(3), 323-336. doi:10.1080/0013188022000031614
- Hunter, S. C. y Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107. doi:10.1348/000709904322848833
- Hunter, S. C., Mora-Merchan, J. y Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(01), 3-12. doi:10.1017/s1138741600004704
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 425-442. doi:10.1080/02667363.2012.727785
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., ... y García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461. doi:10.1174/021037008786140968
- Inspección Educativa de Gobierno Vasco (2007). *Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- ISEI-IVEI. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa del Gobierno Vasco (2008). *El maltrato entre iguales en Euskadi*. Descargado el 7 de Octubre de 2010 de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2008>.
- ISEI-IVEI. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa del Gobierno Vasco (2009). *El maltrato entre iguales en Euskadi. Investigación 2009*. Descargado el 7 de Octubre de 2010 de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2009>.
- ISEI-IVEI. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa del Gobierno Vasco (2012). *El maltrato entre iguales en Educación Primaria y ESO*. Descargado el 10 de Julio de 2014 de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2012>.
- Izenberg, D. (2007). Does therapy belong in class? *Maclean's*, 119(52-53), 34-35.
- Jackson, J. D. (2005). Trauma, attachment, & coping: Pathways to resilience (tesis doctoral no publicada). University of Arkansas, Fayetteville.
- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Tomas, M. y Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 231 - 253. doi:10.1016/j.chiabu.2006.03.011
- Jantzer, A. M., Hoover, J. H. y Narloch, R. (2006). The relationship between school-aged bullying and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood a preliminary research note. *School Psychology International*, 27(2), 146-156. doi:10.1177/0143034306064546
- Javeau, C. (2005). L'école, la violence et le sociologue. *La Matière et l'Esprit*, 2, 3-5.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398. doi:10.1080/03069880802364528
- Johnson, B. y Lazarus, S. (2008). The role of schools in building the resilience of youth faced with adversity. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1), 19-30.

- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (2012). *LISREL 9.1* (computer software). Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Jose, P.E. (2013). *ModGraph-I: A programme to compute cell means for the graphical display of moderational analyses: The internet version, Version 3.0*. Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand. Descargado el 1 de abril de 2015 de <http://pavlov.psyc.vuw.ac.nz/paul-jose/modgraph/>.
- Joseph, J. M. (1994). *The resilient child. Preparing today's Youth for Tomorrow's World*. New York: Plenum Press
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En M. D. Glantz y J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 17-83). New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Keefer, K. V., Holden, R. R. y Parker, J. D. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255–1272. doi: 10.1037/a0033903
- Keyes, C.L.M. y Lopez, S.J. (2002). Toward a science of mental health: positive directions in diagnosis and interventions. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 45-62). New York: Oxford University Press.
- Kim, J. Y., McHale, S. M., Crouter, A. C. y Osgood, D. W. (2007). Longitudinal linkages between sibling relationships and adjustment from middle childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 43(4), 960–973. doi:10.1037/0012-1649.43.4.960
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. doi:10.1037/0022-3514.37.1.1
- 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.

- Kokkinos, C. M., Panagopoulou, P., Tsolakidou, I. y Tzeliou, E. (2014). Coping with bullying and victimisation among preadolescents: the moderating effects of self-efficacy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 205–222. doi:10.1080/13632752.2014.955677
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827–839. doi:10.1037/a0023047
- 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(4), 1073–1137. doi:10.1037/a0035618
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. En M. D. Glantz y J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.179-224). New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Kumpfer, K. L. y Bluth, B. (2004). Parent/child transactional processes predictive of resilience or vulnerability to “substance abuse disorders”. *Substance Use & Misuse*, 39(5), 671-698. doi:10.1081/ja-120034011
- Landeta, O. y Calvete, E. (2002). Adaptación y Validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido. *Ansiedad y Estrés*, 8(2-3), 173-182.
- Langer, E. (2002). Well-being: mindfulness versus positive evaluation. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 214-230). New York: Oxford University Press.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285-289. doi:10.1089/cyber.2011.0588
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. En W.D.Gentry (Ed.), *The Handbook of Behavioral Medicine* (pp 82-325). NY: Guilford Press
- Lefcourt, H.M. (2002). Humor. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 619-631). New York: Oxford University Press.

- Lemos, S., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992). Salud mental de los adolescentes asturianos. *Psicothema*, 4(1), 21-48.
- Lemos, S., Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822.
- León del Barco, B., Felipe, E., Polo del Río, M. I. y Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31(2), 600-606. doi:10.6018/analesps.31.2.156391
- Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the Papers of Professors Masten & Wachs. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 40-51. doi:10.1196/annals.1376.005
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791. doi:10.1016/j.chb.2005.10.005
- Little, T. D., Slegers, D.W. y Card, N. A. (2006). A non-arbitrary method of identifying and scaling latent variables in SEM and MACS models. *Structural Equation Modeling*, 13, 59-72. doi: 10.1207/s15328007sem1301_3
- Llamas, J. D. y Consoli, M. (2012). The importance of familia for Latina/o college students: Examining the role of familial support in intragroup marginalization. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(4), 395-403. doi:10.1037/a0029756
- Lopez, J. y Snyder, C.R. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Lösel, F. y Bender, D. (2014). Aggressive, delinquent, and violent outcomes of school bullying: Do family and individual factors have a protective function? *Journal of School Violence*, 13(1), 59-79. doi:10.1080/15388220.2013.840644
- Lösel, F. y Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 8-23. doi:10.1016/j.amepre.2012.04.029

- Loudin, J. L., Loukas, A. y Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29(5), 430–439. doi:10.1002/ab.10039
- Low, S. y Espelage, D. (2014). Conduits from community violence exposure to peer aggression and victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity, and deviancy. *Journal of Counseling Psychology*, 61(2), 221–231. doi:10.1037/a0035207
- Lucero, M. (2003). Secondary traumatic stress disorder therapists: Factors associated with resilience (tesis doctoral no publicada). University of Hofstra, US. doi:10.1037/e343322004-001
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. y Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89. doi:10.1080/00207590444000041
- Luszczynska, A., Scholz, U. y Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457. doi:10.3200/jrlp.139.5.439-457
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600-616. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01555.x
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. doi:10.1111/1467-8624.00164
- Luthar, S.S. y Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: an overview. En M. D. Glantz y J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.129-160). New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Lyusin, D. B. (2006). Emotional intelligence as a mixed construct: Its relation to personality and gender. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(6), 54-68. doi:10.2753/rpo1061-0405440604

- Ma, X., Stewin, L. L. y Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247–270. doi:10.1080/02671520110058688
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide.
- MacMillan, K. M. y Violato, C. (2008). Pathways to competence: Parental adversity and the roles of parenting quality and social support. *The Journal of Psychology*, 142(4), 427–444. doi:10.3200/jrpl.142.4.427-444
- Maddi, S. R., Brow, M., Khoshaba, D. M. y Vaitkus, M. (2006). Relationship of hardiness and religiousness to depression and anger. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(3), 148-161. doi:10.1037/1065-9293.58.3.148
- Maddux, J. E. (2002). Self-Efficacy: The power of believing you can. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford University Press.
- Mahoney, M. J. (2002). Constructivism and positive psychology. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 745-750). New York: Oxford University Press.
- Maimon, D., Browning, C. R. y Brooks-Gunn, J. (2010). Collective efficacy, family attachment, and urban adolescent suicide attempts. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(3), 307–324. doi:10.1177/0022146510377878
- Major, B., Richards, C., Cooper, M. L., Cozzarelli, C. y Zubek, J. (1998). Personal resilience, cognitive appraisals, and coping: An integrative model of adjustment to abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 735–752. doi:10.1037/0022-3514.74.3.735
- Malecki, C. K. y Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252. doi:10.1521/scpq.18.3.231.22576

- Manciaux, M. (2002). Prefacio. En S. Vanistendael y J. Lecomte (Eds.), *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia* (pp. 11-15). Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-28). Barcelona: Gedisa.
- Marina, J.A. (2006). *Aprender a Convivir*. Barcelona: Ariel.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L. y Cura, Y.L.C. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551–569. doi:10.1002/ab.20155
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. doi:10.1080/0305498090293463
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. En M.C.Wang y E.W.Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, England: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (1999). Resilience comes of age. En M. D. Glantz y J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.281-296). New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi:10.1037/0003-066x.56.3.227
- Masten, A. S., Best, K. M. y Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(04), 425-444. doi:10.1017/s0954579400005812

- Masten, A.S. y Reed, M.J. (2002). Resilience in development. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507–536. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayhew, K.P. y Mayhew, M. (2003). La resiliencia en Estados Unidos: desarrollos recientes y aplicaciones prácticas. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 265-281). Barcelona: Gedisa.
- McCrae, R. R. y Costa Jr, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research*, 2, 139-153.
- McCubbin, H. I., Thompson, A. I., Thompson, E. A., Elver, K.M. y McCubbin, M.A. (1998). Ethnicity, schema, and coherence: Appraisal processes for families in crisis. En H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson y J. E. Fromer (Eds.), *Stress, Coping, and Health in Families. Sense of Coherence and Resiliency* (pp. 41-67). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- McDermott, B. M. (2004). Child and youth emotional trauma: an explanatory model of adverse outcomes. *Psychiatry, Psychology and Law*, 11(2), 269-279. doi:10.1375/pplt.2004.11.2.269
- McElearney, A., Roosmale-Cocq, S., Scott, J. y Stephenson, P. (2008). Exploring the anti-bullying role of a befriending peer support programme: A case study within the primary school setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14(2), 109–130. doi:10.1080/13575270701868694
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353-366. doi:10.1080/03069880802364486
- McVie, S. (2014). The impact of bullying perpetration and victimization on later violence and psychological distress: a study of resilience among a Scottish youth cohort. *Journal of School Violence*, 13(1), 39-58. doi:10.1080/15388220.2013.841586

- Menard, S. y Grotperter, J. K. (2014). Evaluation of Bully-Proofing Your School as an elementary school antibullying intervention. *Journal of School Violence*, 13(2), 188–209. doi:10.1080/15388220.2013.840641
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218. doi:10.1989/ejep.v3i2.61
- Menesini, E., Melan, E. y Pignatti, B. (2000). Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and a cooperative setting. *Journal of Genetic Psychology*, 161(3), 261-282. doi:10.1080/00221320009596710
- Merino, J. (2008). El acoso escolar – bullying: una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ARS). *Revista d'Estudis de la Violència*, 4, 1-17.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C. y Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a french-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338–353. doi:10.1080/00223890701333431
- Miller, T. W. (2007). Trauma, change, and psychological health in the 21st century. *American Psychologist*, 62(8), 889–898. doi:10.1037/0003-066x.62.8.889
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234–247. doi:10.1093/cs/26.4.234
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas del bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/ Annuary of Clinical and Health Psychology*, (2), 15-26.
- Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L. y Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31. doi:10.1002/pits.20126
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

- Muñoz-Rivas, M. J. y Graña, J. L. G. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13(1), 87-94.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L. y González, M. P. (2011). Abuso psicológico en parejas jóvenes. *Psicología Conductual*, 19(1), 117-131.
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J. L., O'Leary, K. D. y González, P. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema*, 19(1), 102-107.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. doi:10.1023/a:1010961119608
- Mykota, D. B. y Muhajarine, N. (2005). Community resilience impact on child and youth health outcomes: A neighbourhood case study. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 5-20. doi:10.1177/0829573506295464
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Narayanan, A. y Betts, L. R. (2014). Bullying behaviors and victimization experiences among adolescent students: the role of resilience. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(2), 134-146. doi:10.1080/00221325.2013.834290
- Neal, J. W. (2007). Why social networks matter: A structural approach to the study of relational aggression in middle childhood and adolescence. *Child & Youth Care Forum*, 36, (5-6), 195-211. doi:10.1007/s10566-007-9042-2
- Nettles, S. M., Mucherah, W. y Jones, D. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1-2), 47-60. doi:10.1207/s15327671espr0501&2_4
- Newman, R. S. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43(1), 1-15. doi:10.1080/00461520701756206

- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569–582. doi:10.1037/0021-843x.100.4.569
- Nolen-Hoeksema, S. (1998). The other end of the continuum: The costs of rumination. *Psychological Inquiry*, 9(3), 216-219. doi:10.1207/s15327965pli0903_5
- Nolen-Hoeksema, S., McBride, A. y Larson, J. (1997). Rumination and psychological distress among bereaved partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 855–862. doi:10.1037/0022-3514.72.4.855 doi:10.1037/0022-3514.72.4.855
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- O’Connell, G. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Donnell, J., Hawkins, J. D. y Abbott, R. D. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 529–537. doi:10.1037/0022-006x.63.4.529
- O'Donnell, L., O'Donnell, C., Wardlaw, D. M. y Stueve, A. (2004). Risk and resiliency factors influencing suicidality among urban African American and Latino youth. *American Journal of Community Psychology*, 33(1-2), 37-49.
- O’Dougherty, M., Masten, A.S. y Narayanan, A.J. (2013). Resilience processes in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15-37). New York: Springer Science & Business Media. doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_2
- Olafsson, R.F. y Johannsdottir, H.L. (2004). Coping with bullying in the workplace: the effect of gender, age and type of bullying. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32 (3), 319-333. doi: 10.1080/03069880410001723549

- Oliva, A., Jiménez, J. M. y Parra, A. (2009). Protective effect of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress, & Coping*, 22(2), 137-152. doi:10.1080/10615800802082296
- Olivares, J., Caballo, V. E., García-López, L. J., Rosa, A. I. y López-Gollonet, C. (2003). Una revisión de los estudios epidemiológicos sobre fobia social en población infantil, adolescente y adulta. *Psicología Conductual*, 11(3), 405-427.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere. doi:10.1002/ejsp.2420100124
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660. doi:10.1037/0012-1649.16.6.644
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp.13-36). NY: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511584466.003
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. doi:10.1080/10683160500255471
- Olweus, D., Snyder, M. y Limber, S. (2005). The Olweus bullying prevention program: a proven school-based program to reduce bullying. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 21(4), 1-6. doi:10.1080/10683160500255471
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L. y Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730-749. doi:10.1037/0022-3514.91.4.730

- Ortega, R. (1998a). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 60-65.
- Ortega, R. (1998b). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Jäger, T. (Eds.). (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de internet*. Landau, Germany: Empirische Paedagogik e. V.
- Ortega-Ruiz, R. y Núñez, J. C. (2012). Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603-607.
- Orue, I. y Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, 24(1), 42-47.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E. Gómez, J.A. y Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Overbeek, G., Zeevalkink, H., Vermulst, A. y Scholte, R. H. J. (2010). Peer victimization, self-esteem, and ego resilience types in adolescents: A prospective analysis of person-context interactions. *Social Development*, 19(2), 270–284. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00535.x
- Özer, A., Totan, T. y Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behaviour in Turkish middle schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(02), 186-202. doi:10.1375/ajgc.21.2.186
- Papházy, J. E. (2005). Violence in Schools. En F.L. Denmark, H.H. Krauss, R.W.Wesner, E. Midlarsky y U.Gielen (Eds.), *Violence in Schools: Cross-national and cross-cultural perspectives* (pp. 237-251). NY: Springer. doi:10.1007/0-387-28811-2_12

- Pargament, K.I. y Mahoney, A. (2002). Spirituality: discovering and conserving the sacred. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 646-662). New York: Oxford University Press.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). The structure of childrens' perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87-97. doi:10.1027//1015-5759.17.2.87
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. doi:10.1177/1541204006286288
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224. doi:10.1037/0022-0663.91.2.216
- Pengilly, J. W. y Dowd, E. T. (2000). Hardiness and social support as moderators of stress. *Journal of Clinical Psychology*, 56(6), 813-820. doi:10.1002/(sici)1097-4679(200006)56:6<813::aid-jclp10>3.0.co;2-q
- Peña, M. E., Andreu, J. M. y Muñoz-Rivas, M. J. (1999). Efectos de la visión de escenas violentas en la conducta agresiva infantil. *Psicothema*, 11(1), 27-36.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence questionnaire (TEIQue). *Assessing Emotional Intelligence*, 85-101. doi:10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 136-139. doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school.

- Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. doi:10.1016/s0191-8869(03)00084-9
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi:10.1002/per.416
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. doi: 10.1002/per.466
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2004). *Technical manual of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. London: University of London, Institute of Education.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552-569. doi:10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso Escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Platero, R. y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- Pomerantz, M. (2005). Learning to live together: Preventing hatred and violence in child and adolescent development. Book Reviews. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 145–146. doi: 10.1348/000709905X105798
- Power, T. J. (2007). The context of peer victimization. *School Psychology Review*, 36(3), 343-344.
- Prelow, H. M., Weaver, S. R. y Swenson, R. R. (2006). Competence, self-esteem, and coping efficacy as mediators of ecological risk and depressive symptoms in

- urban african american and european american youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 506–516. doi:10.1007/s10964-006-9068-z
- Prieto, M. D. y Ballester, P. (2010). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Raffaelli, M. y Crockett, L. J. (2003). Sexual risk taking in adolescence: the role of self-regulation and attraction to risk. *Developmental Psychology*, 39(6), 1036-1046. doi:10.1037/0012-1649.39.6.1036
- Reifsteck, J. (2001). A risk classification and protective factor assessment procedure for adolescents in educational settings (tesis doctoral no publicada). Madison University, US.
- Resnick, M.D. (2000). Protective factors, resiliency, and healthy youth development. *Adolescent Medicine*, 11(1), 157-164.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321. doi:10.1002/jclp.10020
- Richters, J. y Weintraub, S. (1990). Beyond diathesis: toward an understanding of high-risk environments. *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, 67–96. doi:10.1017/cbo9780511752872.007
- Ricou, J. (2005). *Acoso escolar*. Sevilla: RD Editores.
- Rifkin, J., Álvarez, J. F. y Teira, D. (2000). *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Rivers, I. y Cowie, H. (2006). Bullying and Homophobia in UK Schools: A Perspective on Factors Affecting Resilience and Recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(4), 11–43. doi:10.1300/j367v03n04_03
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rogers, C. R. (1977). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.

- Rojas Marcos, L. (2005a). *La fuerza del optimismo*. Madrid: Santillana.
- Rojas Marcos, L. (2005b). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. y Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579-588. doi:10.1016/j.adolescence.2010.02.007
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598–611. doi:10.1192/bjp.147.6.598
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631. doi:10.1016/1054-139x(93)90196-v
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119–144. doi:10.1111/1467-6427.00108
- Rutter, M. (2002). Genetic influences on autism. *European Psychiatry*, 17, 30. doi:10.1016/s0924-9338(02)80134-1
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12. doi:10.1196/annals.1376.002
- Safren, S.A. y Pantalone, D.W. (2006). Social anxiety and barriers to resilience among lesbian, gay, and bisexual adolescents. En A.M. Omotto y H.S. Kurtzman (Eds.), *Sexual orientation and mental health: Examining identity and development in lesbian, gay, and bisexual people* (pp 55-71). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/11261-003
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Karhunen, J. y Lagerspetz, K. M. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109. doi:10.1002/(sici)1098-2337(1996)22:2<99::aid-ab3>3.3.co;2-8

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. y Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. *Emotional Intelligence and Everyday Life*, 168-184.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Salovey, P., Mayer, J. D. y Caruso, D. R. (2002). The Positive Psychology of emotional intelligence. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.159-171). New York: Oxford University Press.
- Samuels, L. M. (2002). Fat girls, tomboys and sissies: Resiliency in adults who experienced gender-related scapegoating during middle school (tesis doctoral no publicada). California Institute of Integral Studies, US.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula / Social status of the individuals involved in bullying. Elements which improve coexistence in the classroom. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149. doi:10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.

- 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. doi:10.1016/j.chiabu.2013.05.009
- Sarkar, M. y Fletcher, D. (2014). Ordinary magic, extraordinary performance: Psychological resilience and thriving in high achievers. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 3(1), 46-60. doi: 10.1037/spy0000003
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. doi:10.1037/0278-6133.4.3.219.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078. doi:10.1037/0022-3514.67.6.1063
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S. y Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-351. doi:10.1027//1015-5759.18.3.242
- Schwartz, D., Chang, L. y Farver, J. (2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37(4), 520-532. doi:10.1037//0012-1649.37.4.520
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb04228.x
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36(5), 646-662. doi:10.1037/0012-1649.36.5.646
- Schwartz, D. y Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: the mediating roles of emotion

- regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 670-683. doi:10.1037//0022-006x.68.4.670
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. y Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, y Chinese versions of the General Self-Efficacy scale. *Applied Psychology*, 46(1), 69-88. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x
- Schwean, V. y Rodger, S. (2013). Children first it's time to change! Mental health promotion, prevention, and treatment informed by public health, and resiliency approaches. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 136-166. doi:10.1177/0829573513475773
- Seeds, P. M., Harkness, K. L. y Quilty, L. C. (2010). Parental maltreatment, bullying, and adolescent depression: Evidence for the mediating role of perceived social support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(5), 681-692. doi:10.1080/15374416.2010.501289
- Seligman, M. E. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54(8), 559-562.
- Seligman, M. E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-12). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066x.55.1.5
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410-421. doi:10.1037/0003-066x.60.5.410
- Seligson, J. L., Huebner, E. S. y Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121 - 145. doi:10.1023/a:1021326822957
- Selkie, E. M., Kota, R., Chan, Y.-F. y Moreno, M. (2015). Cyberbullying, depression, and problem alcohol use in female college students: A multisite study.

- Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(2), 79–86.
doi:10.1089/cyber.2014.0371
- 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.
doi:10.1207/s15374424jccp3003_7
- Shumow, L., Vandell, D. L. y Posner, J. (1999). Risk and resilience in the urban neighborhood: Predictors of academic performance among low-income elementary school children. *Merrill-Palmer Quarterly* (45), 309–331.
doi:10.1177/019251398019005001
- Simonton, D.K. (2002). Creativity. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 189–201). New York: Oxford University Press.
- Skowron, E. A. (2005). Parent Differentiation of Self and Child Competence in Low-Income Urban Families. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 337–346.
doi:10.1037/0022-0167.52.3.337
- Slater, P. y McKeown, M. (2004). The role of peer counselling and support in helping to reduce anxieties around transition from primary to secondary school. *Counselling and Psychotherapy Research*, 4(1), 72–79.
doi:10.1080/14733140412331384078
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. y Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. doi:10.1080/10705500802222972
- Smith, C. y Carlson, B. E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. *The Social Service Review*, 71(2), 231–256. doi:10.1086/604249
- Smith, J. M., Grandin, L. D., Alloy, L. B. y Abramson, L. Y. (2006). Cognitive vulnerability to depression and Axis II personality dysfunction. *Cognitive Therapy and Research*, 30(5), 609–621. doi:10.1007/s10608-006-9038-5

- Smith, P.K. (1998). El proyecto Sheffield. No sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. y Liefhoghe, A. 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(4), 1119–1133. doi:10.1111/1467-8624.00461
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal Child Psychology & Psychiatry*, 49(4), 376–385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06. London: DfES*.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H. y Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94(2), 175–188. doi:10.1348/000712603321661868
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565–581. doi:10.1348/0007099042376427
- Smith, P. L. (2003). Adaptive coping strategies of othermothers: An examination of social support, spirituality, stress and depression (tesis doctoral no publicada). University of Maryland, Baltimore, US.
- Smokowski, P. R. y Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101–110. doi:10.1093/cs/27.2.101

- Snyder, C. R., Rand, K. L. y Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Sosa, T. (2012). Showing up, remaining engaged, and partaking as students: Resilience among students of mexican descent. *Journal of Latinos and Education*, 11(1), 32-46. doi:10.1080/15348431.2012.631440
- Southwick, S. M., Vythilingam, M. y Charney, D. S. (2005). The Psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 255–291. doi:10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143948
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. y Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283–293. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.04.009
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., Carter, T., Osborn, C. y Bush, S. (2005). An evaluation of the FRIENDS programme: a cognitive behaviour therapy intervention to promote emotional resilience. *Archives of Disease in Childhood*, 90(10), 1016-1019. doi:10.1136/ad.2004.068163
- Stanton, A.L., Parsa, A. y Austenfeld, J.L. (2002). The adaptative potential of coping through emotional approach. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 148-158). New York: Oxford University Press.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., Nikiforou, M. y Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6), 730–743. doi:10.1080/17405629.2011.628545
- Steese, S., Dollette, M., Phillips, W., Hossfeld, E., Matthews G. y Taormina G., (2006). Understanding girls'circle as an intervention on perceived social support, body image, self-efficacy, locus of control, and self-esteem. *Adolescence*, 41(161), 55-74.

- Sterling Honig, A. y Zdunowski-Sjoblom, N. (2014). Bullied children: parent and school supports. *Early Child Development and Care*, 184(9-10), 1378–1402. doi:10.1080/03004430.2014.901010
- Suldo, S. M. y Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93–105. doi:10.1521/scpq.19.2.93.33313
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Sun, J. y Stewart, D. (2008). How can we improve the physical and social environment of the school to promote student resilience? Evidence from the resilient children and communities project in China. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10(2), 45–54. doi:10.1080/14623730.2008.9721762
- Sun, R. C. y Hui, E. K. (2007). Building social support for adolescents with suicidal ideation: implications for school guidance and counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(3), 299–316. doi:10.1080/03069880701384452
- Swearer, S. M. (2002). Integrating research and practice: an ecological analysis of the dynamics behind bullying and victimization. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 206–211. doi:10.1521/scpq.17.2.206.20855
- Tanigawa, D., Furlong, M. J., Felix, E. D. y Sharkey, J. D. (2011). The protective role of perceived social support against the manifestation of depressive symptoms in peer victims. *Journal of School Violence*, 10(4), 393–412. doi:10.1080/15388220.2011.602614
- Tarter, R. E. y Vanyukov, M. (1999). Re-visiting the validity of the construct of resilience. En M. D. Glantz y J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 85-100). New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Taylor, J., Iacono, W. G. y McGue, M. (2000). Evidence for a genetic etiology of early-onset delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(4), 634–643. doi:10.1037/0021-843x.109.4.634

- Teisl, M., Rogosch, F. A., Oshri, A. y Cicchetti, D. (2012). Differential expression of social dominance as a function of age and maltreatment experience. *Developmental Psychology*, 48(2), 575–588. doi:10.1037/a0024888
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.45-59). Barcelona: Gedisa.
- Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S. y Cheong, J. (2009). Adolescent dispositions for antisocial behavior in context: The roles of neighborhood dangerousness and parental knowledge. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(3), 564–575. doi:10.1037/a0016394
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P. y Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: a systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13(1), 5-38. doi:10.1080/15388220.2013.857345
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. y Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418. doi:10.1016/j.avb.2012.05.002
- Turner, H. A., Finkelhor, D., Ormrod, R., Hamby, S., Leeb, R. T., Mercy, J. A. y Holt, M. (2012). Family context, victimization, and child trauma symptoms: Variations in safe, stable, and nurturing relationships during early and middle childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 209–219. doi:10.1111/j.1939-0025.2012.01147.x
- Tynes, B. M., Umaña-Taylor, A. J., Rose, C. A., Lin, J. y Anderson, C. J. (2012). Online racial discrimination and the protective function of ethnic identity and self-esteem for African American adolescents. *Developmental Psychology*, 48(2), 343–355. doi:10.1037/a0027032
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235. doi:10.1093/bjsw/bcl343

- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
- Ungar, M. y Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126–149. doi:10.1177/1558689811400607
- Urta, J. (2006). *Los matones sofistican sus métodos*. Descargado el 6 de febrero de 2010 de www.argijokin.blockcindario.com/2006.
- Vaillant, G. E. y Davis, J. T. (2000). Social/emotional intelligence and midlife resilience in schoolboys with low tested intelligence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 215–222. doi:10.1037/h0087783
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349–1371. doi:10.1177/1461444809341263
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A. y Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317. doi:10.1542/peds.111.6.1312
- Van Haaften, E. H., Zhenrong, Y. y Van de Vijver, F. J. R. (2004). Human resilience in a degrading environment: A case study in China. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(2), 205–219. doi:10.1111/j.1467-839x.2004.00142.x
- Vanistendael, S. (2005, Noviembre). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de los Trastornos del Comportamiento en niños y adolescentes, Madrid.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Varjas, K., Henrich, C. C. y Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176. doi: 10.1080/15388220802074165

- Vassallo, S., Edwards, B., Renda, J. y Olsson, C. A. (2014). Bullying in early adolescence and antisocial behavior and depression six years later: What are the protective factors? *Journal of School Violence*, 13(1), 100-124. doi:10.1080/15388220.2013.840643
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 1-2.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682. doi:10.1037/0012-1649.41.4.672
- Velderman, M. K., van Dorst, A. G., Wiefferink, C. H., Detmar, S. B., Paulussen, T. G. W. M. y The KIDSCREEN group. (2008). Quality of life of victims, bullies, and bully/victims among school-aged children in the Netherlands. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(4), 42-52. doi: 10.1080/1754730x.2008.9715738
- Vera, B. (2006). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la Psicología Positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49.
- Vigil, M. A. (2005). An exploration of the aftermath of having been bullied during adolescence: A resiliency perspective (tesis doctoral no publicada). Alliant International University, California School of Professional Psychology, San Diego.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Elexpuru, I. y Achurra, C. (2013). Autonomy and competence for learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 4(1), 742-755. doi:10.15405/futureacademy/ejsbs(2301-2218).2012.4.9

- Vinaccia, S., Contreras, F., Palacio, C., Marín, A., Tobon, S. y Moreno-San Pedro, E. (2005). Disposiciones fortalecedoras: personalidad resistente y autoeficacia en pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. *Terapia Psicológica*, 23(1), 15-24.
- Voors, W. (2005). *Bullying. El acoso escolar: El libro que todos los padres deben conocer*. Barcelona: Oniro.
- Waaktaar, T., Christie, H. J., Borge, A. LH y Torgerson, S. (2004). How can young people's resilience be enhanced? Experiences from a clinical intervention project. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(2), 167-183. doi:10.1177/1359104504041917
- Wallace, K. A., Bisconti, T. L. y Bergeman, C. S. (2001). The mediational effect of hardiness on social support and optimal outcomes in later life. *Basic & Applied Social Psychology*, 23(4), 267-276. doi:10.1207/s15324834basps2304_3
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35(3), 261-281. doi:10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x
- Watson, D. (2002). Positive affectivity: The disposition to experience positive emotional states. En S. J. Lopez y C. R Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 106-119). New York: Oxford University Press.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81. doi:10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(04), 503-515. doi:10.1017/s095457940000612x
- Werner, E. E. (2003). Prólogo. En N. Henderson y M.M. Milstein (Eds.), *Resiliencia en la escuela* (pp. 15-17). Buenos Aires: Paidós.
- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. NY: Cornell University Press.
- Werner, N. E. y Crick, N. R. (1999). Relational aggression and social-psychological adjustment in a college sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(4), 615-623. doi:10.1037/0021-843x.108.4.615
- Whitley, J., Smith, J. D. y Vaillancourt, T. (2013). Promoting mental health literacy among educators: Critical in school-based prevention and intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 56–70. doi:10.1177/0829573512468852
- Whitted, K. S. y Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175. doi:10.1093/cs/27.3.167
- Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A. y Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1454–1467. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00330.x
- Willard, N. (2006). Flame Retardant: Cyberbullies torment their victims 24/7: Here's how to stop the abuse. *School Library Journal*, 52(4), 54-56. doi:10.1037/e670532007-001
- Winfrey, L. R. y Jiang, S. (2010). Youthful suicide and social support: Exploring the social dynamics of suicide-related behavior and attitudes within a national sample of US adolescents. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8, 19–37. doi:10.1177/1541204009338252
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. y Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 41(8), 989–1002. doi:10.1111/1469-7610.00687
- Woodard, C. R. (2004). Hardiness and the concept of courage. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 56(3), 173–185. doi:10.1037/1065-9293.56.3.173

- Yablon, Y. B. (2012). Social goals and willingness to seek help for school violence. *International Journal of Educational Research*, 53, 192–200. doi:10.1016/j.ijer.2012.03.009
- Zampetakis, L. A. (2011). The measurement of trait emotional intelligence with TEIQue-SF: An analysis based on unfolding item response theory models. What have we learned? Ten years on. *Research on Emotion in Organizations*, 7, 289–315. doi:10.1108/s1746-9791(2011)00000007016
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. y Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. doi:10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zimprich, D., Allemand, M. y Hornung, R. (2006). Measurement invariance of the abridged sense of coherence scale in adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 280–287. doi:10.1027/1015-5759.22.4.280
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S. y Drane, J. W. (2005a). Adolescent health-related quality of life and perceived satisfaction with life. *Quality of Life Research*, 14(6), 1573–1584. doi:10.1007/s11136-004-7707-y
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S. y Drane, J. W. (2005b). Associations among family structure, demographics, and adolescent perceived life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 195–206. doi:10.1007/s10826-005-5047-3

ANEXOS

ANEXO A
Cuestionario aplicación T1



CUESTIONARIO EPO/ ESO

Abril 2014



Este cuestionario forma parte de un estudio sobre los chicos y chicas de tu edad. En las páginas siguientes encontrarás preguntas sobre tu forma de ser y de pensar, y sobre las cosas que te pasan y cómo te comportas. Es muy importante que contestes con sinceridad: no hay respuestas correctas o incorrectas, y toda la información que nos des es confidencial.

Lee cada frase y rodea el número que mejor te describe, según la explicación que encontrarás en cada tabla. Si hay alguna pregunta que prefieras dejar en blanco puedes hacerlo, pero recuerda que tus respuestas son muy valiosas para ayudarnos a conocer vuestra forma de pensar y actuar. Cuando en alguna pregunta no estés seguro/a, contesta según lo que realmente sientes tú (no lo que piensas que sería más adecuado).

Gracias por tu colaboración.

Rellena por favor los siguientes datos:

Sexo: ☐ chico ☐ chica
Edad:

Fecha de nacimiento: día mes año
Ciudad y país de nacimiento:
1ª letra de tu primer apellido:
1ª letra de tu segundo apellido:

Curso actual: ☐ 5ºEPO ☐ 6ºEPO ☐ 1ºESO ☐ 2ºESO

¿Qué nota media has sacado el curso pasado?:

¿Y qué nota media estás sacando este curso?:

¿Cuáles son tus principales aficiones o hobbies?
.....
.....
.....

¿Con quién/es vives en casa?

Nivel de estudios de tus padres o tus responsables:

	Padre	Madre	Otros:
*Estudios básicos sin terminar	☐	☐	☐
*Estudios obligatorios terminados (EGB, ESO)	☐	☐	☐
*Bachiller, Formación profesional o equivalente	☐	☐	☐
*Estudios universitarios	☐	☐	☐

Trabajo actual de tus padres o tus responsables:

Padre:
Madre:
Otros:

Las siguientes afirmaciones se refieren a cómo ves la vida en general. Después de cada frase, di en qué grado estás de acuerdo o en desacuerdo:

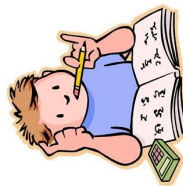
- 1= Totalmente en DESACUERDO
2= Algo en DESACUERDO
3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4= Algo de ACUERDO
5= Totalmente de ACUERDO



1. En tiempos difíciles generalmente pienso que me va a ocurrir lo mejor.	1	2	3	4	5
2. Si algo malo me puede pasar, estoy seguro/a que me pasará.	1	2	3	4	5
3. Siempre soy optimista, tengo esperanza respecto al futuro.	1	2	3	4	5
4. Rara vez espero que las cosas salgan como deseo.	1	2	3	4	5
5. No espero que me pasen cosas buenas.	1	2	3	4	5
6. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.	1	2	3	4	5

Describe tu grado de satisfacción respecto a los siguientes temas:

- 1= Muy INSATISFECHO/A
2= bastante INSATISFECHO/A
3= un poco INSATISFECHO/A
4= término medio: ni satisfecho/a ni insatisfecho/a
5= un poco SATISFECHO
6= bastante SATISFECHO
7= muy SATISFECHO



1. Describiría mi satisfacción con mi familia como:	1	2	3	4	5	6	7
2. Describiría mi satisfacción con mis amigos como	1	2	3	4	5	6	7
3. Describiría mi satisfacción con mi vida escolar como:	1	2	3	4	5	6	7
4. Describiría mi satisfacción conmigo mismo/a como:	1	2	3	4	5	6	7
5. Describiría mi satisfacción con el lugar donde vivo como:	1	2	3	4	5	6	7
6. Describiría mi satisfacción con mi vida en general como:	1	2	3	4	5	6	7

Rodea el número que mejor refleja tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada frase:

- 1= Totalmente en DESACUERDO
2= Bastante en DESACUERDO
3= Algo en DESACUERDO
4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5= Algo de ACUERDO
6= Bastante de ACUERDO
7= Totalmente de ACUERDO



1. Para mí es fácil expresar mis emociones con palabras.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me suele resultar difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	6	7
3. En general, soy una persona muy motivada.	1	2	3	4	5	6	7
4. Normalmente me cuesta controlar mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
5. La mayoría de las veces siento que la vida no es agradable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Soy capaz de relacionarme adecuadamente con la gente.	1	2	3	4	5	6	7
7. Suelo cambiar de ideas a menudo.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces no puedo comprender qué emoción estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Siento que tengo bastantes buenas cualidades.	1	2	3	4	5	6	7
10. A menudo encuentro difícil defender mis derechos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Habitualmente soy capaz de hacer cosas para cambiar cómo se sienten las personas e influir en ellas.	1	2	3	4	5	6	7
12. En general soy pesimista para la mayoría de las cosas; no tengo esperanza de que salgan bien.	1	2	3	4	5	6	7
13. Las personas cercanas a mí se quejan frecuentemente de que no les trato correctamente.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me suele resultar difícil adaptarme a las situaciones que se me van planteando en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general soy capaz de manejar el estrés.	1	2	3	4	5	6	7
16. Frecuentemente encuentro difícil mostrar mi cariño a las personas cercanas a mí.	1	2	3	4	5	6	7
17. Habitualmente soy capaz de "ponerme en la piel" de otra persona y sentir sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Normalmente encuentro difícil mantenerme motivado/a.	1	2	3	4	5	6	7
19. Habitualmente soy capaz de encontrar la manera de controlar mis emociones cuando yo quiero.	1	2	3	4	5	6	7
20. En general, estoy contento/a con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7

21.Me describiría a mí mismo/a como un/a buen/a negociador/a.	1	2	3	4	5	6	7
22.Suelo meterme en cosas de las que más tarde deseo poder escapar.	1	2	3	4	5	6	7
23.Frecuentemente me paro a pensar sobre mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
24.Creo que estoy lleno/a de recursos personales.	1	2	3	4	5	6	7
25.Tiendo a echarme atrás incluso aunque sepa que estoy en lo cierto.	1	2	3	4	5	6	7
26. No siento que tenga ningún poder en absoluto sobre los sentimientos de las otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
27.Generalmente creo que las cosas me saldrán bien en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
28.Encuentro difícil establecer relaciones de cariño incluso con personas cercanas a mí.	1	2	3	4	5	6	7
29.Generalmente soy capaz de adaptarme a nuevos ambientes.	1	2	3	4	5	6	7
30.Los otros me admiran por ser tranquilo/a.	1	2	3	4	5	6	7

Indica por favor tu grado de acuerdo con cada de las siguientes frases:

1= Totalmente en DESACUERDO

2= Algo en DESACUERDO

3= Neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo)

4= Algo de ACUERDO

5= Totalmente de ACUERDO



1.Tiendo a recuperarme rápidamente después de una mala racha.	1	2	3	4	5
2.Lo paso mal ante situaciones estresantes.	1	2	3	4	5
3.No me lleva mucho tiempo recuperarme de un suceso estresante.	1	2	3	4	5
4.Es duro para mí volver a estar cómo estaba cuando me ocurre algo malo.	1	2	3	4	5
5.Normalmente atravieso los tiempos difíciles sin problema.	1	2	3	4	5
6.Tiendo a tomarme un tiempo largo para sobreponerme a los problemas de mi vida.	1	2	3	4	5

¿Cuántas veces te han pasado las siguientes cosas durante el último año?



0= Nunca

1= pocas veces

2= bastantes veces

3= casi todos los días

1.¿Con qué frecuencia hacen bromas sobre ti otros chicos/as?	0	1	2	3
2.¿Con qué frecuencia se meten contigo o te intimidan otros chicos/as?	0	1	2	3
3.¿Con qué frecuencia te pegan o empujan otros chicos/as?	0	1	2	3
4.¿Con qué frecuencia chismorreean o dicen cosas malas sobre ti otros chicos/as?	0	1	2	3
5.¿Con qué frecuencia hieren tus sentimientos otros chicos/as dejándote fuera ?	0	1	2	3

¿Cuántas veces has hecho TÚ las siguientes cosas durante el último año?

0= Nunca

1= pocas veces

2= bastantes veces

3= casi todos los días

1.¿Con qué frecuencia has hecho bromas sobre otros chicos/as?	0	1	2	3
2.¿Con qué frecuencia te has metido o intimidado a otros chicos/as?	0	1	2	3
3.¿Con qué frecuencia has pegado o empujado a otros chicos/as?	0	1	2	3
4.¿Con qué frecuencia has chismorreado o hablado mal sobre otros chicos/as?	0	1	2	3
5.¿Con qué frecuencia has herido los sentimientos de otros chicos/as dejándoles fuera?	0	1	2	3

¿Con qué frecuencia te han hecho a ti las siguientes cosas a través de internet o el móvil durante el último año?



0= Nunca
1= 1 ó 2 veces
2= 3 ó 4 veces
3= 5 ó más veces

1. Enviarme mensajes amenazantes o insultantes.	0	1	2	3
2. Colgar o enviar imágenes mías que pueden ser humillantes.	0	1	2	3
3. Escribir o difundir bromas, rumores, chismes o comentarios que me ponían en ridículo.	0	1	2	3
4. Conseguir mi contraseña para acceder a redes sociales (nicks, claves, etc.) y enviar mensajes en mi nombre que me podían hacer quedar mal ante los demás o crearme problemas con mis conocidos.	0	1	2	3
5. Grabarme en vídeo o tomarme fotografías con el móvil mientras un grupo se ríe y me obliga a hacer algo humillante o ridículo.	0	1	2	3
6. Grabarme en vídeo o tomarme fotografías con el móvil mientras alguien me golpea o hace daño.	0	1	2	3
7. Difundir secretos, información o imágenes comprometidas sobre mí.	0	1	2	3
8. Apartarme de modo intencional de un grupo en una red social (chats, listas de amigos, foros temáticos, etc.).	0	1	2	3
9. Grabarme en vídeo o tomarme fotografías mostrando algún tipo de comportamiento de tipo sexual.	0	1	2	3

Piensa cada frase con respecto al momento actual o durante los últimos seis meses:

0= No es cierto
1= Algo, algunas veces es cierto
2= Es cierto muy a menudo o bastante a menudo



1. Bebo alcohol sin permiso de mis padres.	0	1	2
2. Discuto mucho.	0	1	2
3. Hay muy pocas cosas que me hacen disfrutar.	0	1	2
4. Lloro mucho.	0	1	2
5. Soy malo(a) con los demás.	0	1	2
6. Intento llamar mucho la atención.	0	1	2
7. Rompo mis cosas.	0	1	2
8. Rompo las cosas de otras personas.	0	1	2
9. Desobedezco a mis padres.	0	1	2
10. Desobedezco en la escuela.	0	1	2
11. No me siento culpable después de portarme mal.	0	1	2
12. Me salto las normas en casa, en la escuela y en otros lugares.	0	1	2
13. Tengo miedo a ciertas situaciones, animales o lugares diferentes de la escuela (describelo):	0	1	2
14. Tengo miedo de ir a la escuela.	0	1	2
15. Tengo miedo de pensar o hacer algo malo.	0	1	2
16. Creo que tengo que ser perfecto(a).	0	1	2
17. Creo que nadie me quiere.	0	1	2
18. Me siento inferior a los demás o creo que no valgo nada.	0	1	2
19. Me meto en muchas peleas.	0	1	2
20. Voy con niños(as)/ chicos(as) que se meten en problemas.	0	1	2
21. Prefiero estar solo(a) que con otras personas.	0	1	2
22. Digo mentiras o engaño.	0	1	2
23. Soy nervioso(a), estoy tenso(a).	0	1	2
24. Tengo pesadillas.	0	1	2
25. Soy demasiado ansioso(a) o miedoso(a).	0	1	2
26. Me siento mareado(a).	0	1	2
27. Me siento demasiado culpable.	0	1	2
28. Me siento demasiado cansado(a).	0	1	2

29. Tengo problemas físicos sin causa médica (sin estar enfermo/a):			
a. Dolores o molestias (no incluyas dolor de estómago o cabeza)	0	1	2
b. Dolores de cabeza.	0	1	2
c. Náuseas, me siento mal.	0	1	2
d. Problemas con los ojos (valóralo como 0 si llevas gafas). (Describe):	0	1	2
e. Erupciones u otros problemas en la piel.	0	1	2
f. Dolores de estómago o retortijones.	0	1	2
g. Vómitos.	0	1	2
30. Pego a los demás.	0	1	2
31. Prefiero estar con niños/as o chicos/as mayores que yo.	0	1	2
32. Me niego a hablar.	0	1	2
33. Me escapo de casa.	0	1	2
34. Grito mucho.	0	1	2
35. Soy muy reservado(a); me callo todo.	0	1	2
36. Me avergüenzo con facilidad; tengo mucho sentido del ridículo.	0	1	2
37. Provoco fuegos.	0	1	2
38. Soy tímido(a).	0	1	2
39. Robo en casa.	0	1	2
40. Robo fuera de casa.	0	1	2
41. Soy tozudo(a), cabezota.	0	1	2
42. Cambio de humor o sentimientos de repente.	0	1	2
43. Soy desconfiado(a).	0	1	2
44. Digo groserías o palabrotas.	0	1	2
45. Pienso en matarme.	0	1	2
46. Me burlo mucho de los demás.	0	1	2
47. Me enfado con facilidad.	0	1	2
48. Pienso demasiado en el sexo.	0	1	2
49. Amenazo con hacer daño a otras personas.	0	1	2
50. Fumo tabaco.	0	1	2
51. Hago piras, falto a la escuela sin motivo.	0	1	2
52. Tengo poca energía.	0	1	2
53. Me siento infeliz, triste o deprimido(a).	0	1	2
54. Soy más ruidoso(a) que otros chicos(as).	0	1	2
55. Tomo alcohol o drogas (describe):	0	1	2
56. Evito relacionarme con los demás.	0	1	2
57. Me preocupo a menudo.	0	1	2

A continuación tienes una lista con las cosas que las personas a veces hacen, piensan o sienten cuando les ocurre algo estresante, como por ejemplo cuando se meten contigo otros compañeros, te insultan o apartan. Todo el mundo resuelve problemas a su manera: algunas personas hacen muchas de las cosas de esta lista o experimentan una serie de sentimientos, otras personas hacen o piensan unas pocas cosas.

¿En que medida actúas, piensas o sientes tú de las siguientes maneras cuándo se meten contigo, te insultan, pegan o apartan del grupo? Si no te han pasado nunca esas cosas, marca lo que sueles hacer en otras situaciones cuando tienes algún problema con otra persona:

0= NADA/ NUNCA
1= UN POCO
2= BASTANTE
3= MUCHO



1. Intento no pensar en nada.	0	1	2	3
2. Cuando tengo problemas con compañeros/as u otras personas siento nervios en el estómago o tengo dolor de cabeza.	0	1	2	3
3. Intento pensar en diferentes formas de cambiar el problema o de arreglar la situación. (MARCA un NÚMERO) Escribe un plan que tú pensaste:	0	1	2	3
4. Cuando tengo problemas con otros compañeros/as, no siento nada en absoluto. Es como si no tuviera sentimientos.	0	1	2	3
5. Desearía ser más fuerte, listo/a o popular de modo que las cosas fueran diferentes.	0	1	2	3
6. No dejo de recordar lo que sucedió con las otras personas o no puedo dejar de pensar en lo que podría suceder.	0	1	2	3
7. Hago saber a alguien como me siento (MARCA UN NÚMERO). Indica con quién o quiénes hablas: ☐ Padre/madre ☐ Hermano/a ☐ Amigo/a ☐ Orientador/a ó profesor/a ☐ Dios	0	1	2	3

	0	1	2	3
8. Concluyo que estoy bien como estoy incluso aunque no sea perfecto.	0	1	2	3
9. Cuando estoy rodeado/a de otras personas, actúo como si los problemas nunca hubiesen sucedido.	0	1	2	3
10. Tengo que escapar cuando tengo problemas con compañeros/as o con otras personas. No puedo detenerme.	0	1	2	3
11. Manejo el problema deseando que este desapareciera, que todo se resolviera por sí mismo.	0	1	2	3
12. Me pongo muy muy nervioso/a cuando otros compañeros se meten conmigo o me apartan.	0	1	2	3
13. Me doy cuenta de que tengo que vivir con las cosas tal como son.	0	1	2	3
14. Cuando tengo problemas con otra gente, no puedo estar cerca de nada que me recuerde la situación.	0	1	2	3
15. Intento no pensar sobre ello, olvidarme de todo lo relacionado.	0	1	2	3
16. Cuando surgen esos problemas con otros compañeros/as, realmente no sé lo que siento.	0	1	2	3
17. Pido a otras personas ayuda o ideas acerca de cómo manejar el problema. (MARCA UN NÚMERO)	0	1	2	3
Indica con quién o quiénes hablas: ☐ Padre/madre ☐ Hermano/a ☐ Amigo/a ☐ Orientador/a ó profesor/a ☐ Dios				
18. Cuando estoy teniendo esos problemas con compañeros, no puedo dejar de pensar en ellos cuando intento dormir, o tengo pesadillas sobre el tema.	0	1	2	3
19. Me digo a mí mismo/a que puedo con ello o que lo haré mejor la próxima vez	0	1	2	3
20. Expreso mis sentimientos. (MARCA UN NÚMERO)	0	1	2	3
Esto lo hago de la/s siguiente/s maneras: (marca todo lo que hagas): ☐ Escribir en mi diario ☐ Dibujar/Pintar ☐ Bromear o ser sarcástico/a ☐ Escuchar música ☐ Golpear una almohada ☐ Hacer ejercicio ☐ Llorar ☐ Gritar o chillar ☐ Quejarme para desfogarme o desahogarme				

RECUERDA:				
0=Nada/ nunca	1=Un poco	2=Bastante	3=Mucho	
21. Consigo ayuda de otras personas cuando intento entender como manejar mis sentimientos. (MARCA UN NÚMERO)	0	1	2	3
Marca a quién o quiénes recurre: ☐ Padre/madre ☐ Hermano/a ☐ Amigo/a ☐ Orientador/a ó profesor/a ☐ Dios				
22. No consigo enfrentarme a las personas con las que estoy teniendo problemas.	0	1	2	3
23. Desearía que viniera alguien y me sacara del lío.	0	1	2	3
24. Hago algo para intentar arreglar el problema o emprendo una acción para cambiar las cosas. (MARCA UN NÚMERO)	0	1	2	3
Escribe una cosa que hiciste:				
25. Los pensamientos acerca de lo que me está ocurriendo estallan en mi cabeza.	0	1	2	3
26. Cuando tengo esos problemas con mis compañeros o con otras personas, lo siento en mi cuerpo. (MARCA UN NÚMERO)	0	1	2	3
Marca todo lo que suceda: ☐ Mi corazón late muy rápidamente. ☐ Mi respiración se acelera ☐ Me siento sofocado y sudoroso. ☐ Mis músculos están tensos				
27. Intento permanecer alejado/a de la gente y de las cosas que me hacen sentir molesto/a o me recuerdan el problema.	0	1	2	3
28. Me siento raro/a o extraño/a. Es como si estuviera lejos de todo.	0	1	2	3
29. Tomo simplemente las cosas como son, voy con la corriente.	0	1	2	3
30. Pienso en cosas agradables para alejar mi mente del problema o de cómo me estoy sintiendo.	0	1	2	3

	0	1	2	3
31. Cuando surgen esos problemas con compañeros/as, no puedo dejar de pensar acerca de cómo me estoy sintiendo. (MARCA UN NÚMERO)	0	1	2	3
Marca de quién o quiénes: ☐ Padre/madre ☐ Hermano/a ☐ Amigo/a ☐ Orientador/a ó profesor/a ☐ Dios	0	1	2	3
33. Cuando se meten conmigo, no siempre puedo controlar lo que hago. (MARCA UN NÚMERO)	0	1	2	3
Marca todo lo que hagas: ☐ No puedo dejar de comer. ☐ No puedo dejar de hablar. ☐ Hago cosas peligrosas. ☐ Tengo que seguir arreglando/comprobando cosas	0	1	2	3
34. Me digo a mí mismo/a que las cosas podrían ser peores.	0	1	2	3
35. Mi mente se queda en blanco cuando se meten conmigo. No puedo pensar en nada.	0	1	2	3
36. Me digo a mí mismo/a que no importa, que no es importante	0	1	2	3
37. Cuando tengo esos problemas en seguida tengo sentimientos como los que aparecen abajo. (MARCA UN NÚMERO)	0	1	2	3
Marca todo lo que sientes: ☐ Enfadado/a ☐ Triste ☐ Asustado/a ☐ Preocupado o ansioso/a	0	1	2	3
38. Realmente es duro para mí concentrarme o prestar atención cuando se meten conmigo.	0	1	2	3
39. Pienso en las cosas que estoy aprendiendo de la situación, o en algo bueno a lo que pueda conducir.	0	1	2	3
40. Cuando tengo esos problemas no puedo dejar de pensar acerca de lo que hice o dije.	0	1	2	3

RECUERDA: 0=Nada/ nunca 1=Un poco 2=Bastante 3=Mucho				
41. Cuando se meten conmigo, me digo a mí mismo/a: “Esto no es real”, “No puede estar sucediendo”.	0	1	2	3
42. Cuando estoy teniendo esos problemas, tiendo a ser perezoso/a o duermo demasiado.	0	1	2	3
43. Alejo mi mente de esos problemas con mis compañeros/as. (MARCA UN NÚMERO)	0	1	2	3
Marca todo lo que tú haces: ☐ Practicar deporte ☐ Ver a los amigos ☐ Ver la televisión ☐ Jugar con videojuegos ☐ Practicar algún hobby ☐ Navegar en Internet y chatear	0	1	2	3
44. Cuando se meten conmigo, me disgusto por cosas que habitualmente no me molestan.	0	1	2	3
45. Hago algo para calmarme cuando tengo esos problemas (MARCA UN NÚMERO).	0	1	2	3
Marca todo lo que hagas: ☐ Respiro profundamente ☐ Rezo ☐ Paseo ☐ Medito ☐ Oigo música ☐ Me tomo un descanso	0	1	2	3
46. Me quedo paralizado cuando se meten conmigo. No puedo hacer nada.	0	1	2	3
47. Cuando estoy teniendo un problema con otros compañeros/as o con otras personas, a veces actúo sin pensar.	0	1	2	3
48. Mantengo mis sentimientos bajo control cuando tengo que hacerlo, y los expreso cuando no pueden empeorar las cosas.	0	1	2	3
49. Cuando ocurren esos problemas, parece que no consigo hacer las cosas que debo hacer.	0	1	2	3
50. Me digo a mí mismo que todo irá bien.	0	1	2	3
51. Cuando se meten conmigo, no puedo dejar de pensar acerca de porqué me ha ocurrido a mí.	0	1	2	3
52. Pienso en las formas de réirme acerca de ello de modo que no parezca tan malo.	0	1	2	3



¿Con que frecuencia te pasan las siguientes cosas?

0= Nunca o casi nunca

1 = pocas veces

2 = bastantes veces

3 = siempre o casi siempre

1. Soy capaz de conseguir lo que quiero aunque haya alguien que se ponga en mi contra.	0	1	2	3
2.Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	0	1	2	3
3. Me resulta fácil continuar con lo que me he propuesto hasta llegar a conseguirlo.	0	1	2	3
4.Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	0	1	2	3
5.Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	0	1	2	3
6.Cuando tengo una dificultad soy capaz de estar tranquilo/a porque sé manejar las situaciones difíciles.	0	1	2	3
7.Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	0	1	2	3
8.Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario .	0	1	2	3
9.Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	0	1	2	3
10.Cuando tengo que enfrentarme a una situación difícil, se me suelen ocurrir varias maneras de solucionarla.	0	1	2	3

53. Mis pensamientos comienzan a acelerarse, cuando lo paso mal con compañeros/as o con otras personas.	0	1	2	3
54. Imagino que sucede algo realmente divertido o excitante en mi vida.	0	1	2	3
55. Cuando se meten conmigo, puedo llegar a estar tan alterado/a que no puedo recordar que ocurrió o lo que dije.	0	1	2	3
56. Intento creer que nunca ocurrió.	0	1	2	3
57. Cuando se meten conmigo, a veces no puedo controlar lo que hago o digo.	0	1	2	3

Rodea para cada pregunta el número que mejor describe cómo te sientes:



1= Bastante INSATISFECHO

2= Un poco INSATISFECHO

3= Ni satisfecho ni insatisfecho

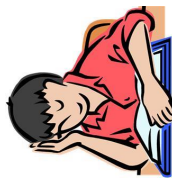
4= Un poco SATISFECHO

5= Bastante SATISFECHO

1. ¿Cómo te sientes respecto a tu apariencia física?	1	2	3	4	5
2. ¿Cómo te sientes respecto a la forma y el tamaño de tu cuerpo?	1	2	3	4	5
3. ¿Cómo te sientes respecto a tu peso?	1	2	3	4	5
4. ¿Cómo te sientes respecto a tu atractivo físico?	1	2	3	4	5
5. ¿Cómo te sientes respecto a tu belleza?	1	2	3	4	5
6. ¿Cómo te sientes en comparación con los demás respecto a tu aspecto físico?	1	2	3	4	5

Rodea el número que mejor refleja tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada frase:

- 1= Totalmente en **DESACUERDO**
 2= Bastante en **DESACUERDO**
 3= Algo en **DESACUERDO**
 4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 5= Algo de **ACUERDO**
 6= Bastante de **ACUERDO**
 7= Totalmente de **ACUERDO**



1. Hay una persona que está cerca cuando estoy en una situación difícil.	1	2	3	4	5	6	7
2. Existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías.	1	2	3	4	5	6	7
3. Tengo profesores a los que les puedo contar cómo me siento.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mi familia realmente intenta ayudarme.	1	2	3	4	5	6	7
5. Obtengo de mi familia la ayuda y el apoyo emocional que necesito.	1	2	3	4	5	6	7
6. Existe una persona que hace que me sienta bien.	1	2	3	4	5	6	7
7. Mis amigos realmente tratan de ayudarme.	1	2	3	4	5	6	7
8. Hay profesores que intentan ayudarme.	1	2	3	4	5	6	7
9. Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal.	1	2	3	4	5	6	7
10. Yo puedo hablar de mis problemas con mi familia.	1	2	3	4	5	6	7
11. Tengo amigos con los que puedo compartir las penas y alegrías.	1	2	3	4	5	6	7
12. Existe una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
13. Hay profesores que se preocupan por mí.	1	2	3	4	5	6	7
14. Mi familia se muestra dispuesta a ayudarme para tomar decisiones.	1	2	3	4	5	6	7
15. Puedo hablar de mis problemas con mis amigos.	1	2	3	4	5	6	7
16. Puedo hablar con un profesor cuando tengo problemas.	1	2	3	4	5	6	7

Cuánto te describen las siguientes frases:



- 0= **NADA, EN ABSOLUTO**
 1= **LIGERAMENTE, UN POCO**
 2= **BASTANTE**
 3= **MUCHO**

1. Soy generoso con mis amigos/as.	0	1	2	3
2. Me recupero rápidamente cuando estoy asustado/a.	0	1	2	3
3. Me gusta afrontar situaciones nuevas y poco habituales.	0	1	2	3
4. Normalmente causo una buena impresión a la gente.	0	1	2	3
5. Me gusta probar nuevas comidas que nunca he comido antes.	0	1	2	3
6. Los demás me consideran una persona con mucha energía.	0	1	2	3
7. Me gusta ir por caminos diferentes a sitios que conozco.	0	1	2	3
8. Soy más curioso/a que la mayoría de la gente.	0	1	2	3
9. La mayor parte de la gente que conozco es agradable.	0	1	2	3
10. Habitualmente pienso cuidadosamente lo que voy a hacer antes de actuar.	0	1	2	3
11. Me gusta hacer cosas nuevas y diferentes.	0	1	2	3
12. Mi vida diaria está llena de cosas interesantes.	0	1	2	3
13. Me describiría como una persona de personalidad bastante fuerte.	0	1	2	3
14. Cuando estoy enfadado/a con alguien, se me pasa bastante rápido.	0	1	2	3

ANEXO B
Glosario de términos

ANEXO B

Glosario de términos

TAREAS DE DESARROLLO (*developmental tasks*):

Se refieren a las expectativas de una sociedad o cultura concretas en un contexto histórico para la conducta de los niños/as en diferentes edades, períodos y situaciones. Pueden variar de una cultura a otra en cierto grado pero dependen presumiblemente de las capacidades humanas y de las metas sociales que son compartidas a través de las culturas.

RIESGO:

Hace referencia a:

- (1) una probabilidad elevada de un resultado negativo (tales como deficiencia mental, psicopatología, conducta delictiva, abuso de drogas o abandono escolar);
- (2) una variable predictora (como complicaciones en el embarazo o en el parto, problemas de salud perinatales, retraso en el desarrollo, adversidad familiar socio-económica), cuyo valor predictivo puede significar que dichos factores se relacionan causalmente con el desarrollo de posteriores problemas de conducta o también manifestaciones tempranas de una posterior conducta; y
- (3) un descriptor de condiciones negativas de vida (como conflicto familiar, entorno urbano adverso o pobreza).

VULNERABILIDAD:

Denota una característica que predispone a un individuo a un resultado negativo.

El constructo de vulnerabilidad está estrechamente relacionado con el concepto de riesgo: los factores de riesgo hacen vulnerables a las personas ante los resultados adversos.

FACTOR DE RIESGO (o amenaza):

Se trata de las características mensurables, personales o sociales, en un individuo o grupo de individuos, que predicen resultados negativos en el futuro sobre un criterio específico de resultado y, por tanto, elevan la probabilidad de uno o más problemas en la salud y desarrollo de los niños/as. Un factor de riesgo puro (nacimiento prematuro, por ejemplo) tiene una relación negativa con el resultado cuando está presente y pequeña significatividad si está ausente.

Son factores de riesgo los sucesos vitales estresantes o estresores, así como las distintas amenazas a la buena adaptación.

Pueden agruparse en cuatro categorías: (1) situación familiar disfuncional (divorcio, maltrato, maternidad adolescente, enfermedad o psicopatología parental); (2) factores sociales y ambientales (pobreza, carencia de hogar); (3) problemas crónicos de salud (del niño o del entorno, tales como deficiencia física o enfermedad grave); y (4) amenazas vitales (trauma masivo por guerra o desastres naturales).

RIESGO ACUMULATIVO:

Los factores de riesgo concurren y se acumulan a lo largo del tiempo y diferentes factores de riesgo frecuentemente predicen problemas similares. El riesgo acumulativo es el efecto total de múltiples factores de riesgo combinados o la acumulación en el tiempo de múltiples factores de riesgo.

Los niños resilientes a menudo se caracterizan por altos niveles de riesgo acumulativo en sus historias recientes o lejanas.

VENTAJA (*asset*):

Característica mensurable en un grupo de individuos cuya situación predice resultado positivo en el futuro sobre un criterio de resultado específico. Es lo opuesto a factores de riesgo, en los cuales hay evidencia de que su presencia predice mejores resultados para uno o más ámbitos de buena adaptación, en función del nivel de riesgo.

Una ventaja pura, como un amigo o una destreza, tiene una relación positiva con el resultado cuando está presente, pero pequeña si está ausente.

Afectan a la competencia general de los individuos y contribuyen a buenos resultados independientemente del estatus de riesgo y la exposición al mismo.

RECURSO (*resource*):

Se emplea habitualmente como sinónimo de ventaja y se refiere al capital humano, social o material utilizado en procesos adaptativos.

FACTOR PROTECTOR:

Característica o cualidad mensurable, interna (de las personas) o externa (de los contextos y entornos), presente en un grupo de individuos, que predice resultado positivo en el contexto de alto riesgo o adversidad. Los factores protectores son capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de mitigar o reducir los efectos negativos de circunstancias desfavorables (los factores de riesgo). Se agrupan en tres categorías nucleares de protección: (1) individuales (como temperamento y personalidad), (2) variables familiares y (3) ambientales y disponibilidad de apoyo social.

En sentido estricto, son factores protectores los predictores que funcionan solo bajo adversidad o que tienen un amplio efecto positivo sobre un resultado cuando el riesgo es alto; este es el matiz diferencial con una ventaja o recurso, que funcionan de la misma manera independientemente del nivel de riesgo.

Factores protectores y de riesgo pueden no ser variables diferentes: una misma variable puede funcionar simultáneamente como factor de riesgo o factor protector, en función de su ausencia o su presencia.

MAIN EFFECT/ BUFFERING EFFECT:

MAIN EFFECT (efecto principal, directo o promotor): influencia positiva de una ventaja o variable recurso, que predice baja probabilidad de resultados negativos en el desarrollo sin tener en cuenta otros factores o variables e independientemente de la exposición a situaciones estresantes o de riesgo.

BUFFERING EFFECT (efecto de interacción o moderación de los factores de riesgo): ejercido por los factores protectores, que predicen baja probabilidad del resultado negativo en presencia de adversidad o ante factores de alto riesgo y moderan el impacto de sucesos estresantes en el ajuste y la salud mental.

PROCESOS PROTECTORES:

hacen referencia a cómo trabajan los factores protectores: son los procesos o mecanismos por los cuales ocurren los buenos resultados cuando el desarrollo está amenazado. Actúan protegiendo de los factores de riesgo y promoviendo la resiliencia a través de una compleja interacción de los factores individuales y ambientales.

Los mecanismos implicados en los procesos protectores pueden agruparse en:

- (1) Reducción del impacto del riesgo (alterando la valoración del factor de riesgo o alterando la exposición al riesgo).
- (2) Reducción de las reacciones en cadena negativas que siguen a la exposición al riesgo y que perpetúan los efectos del riesgo.
- (3) Promoción de la autoestima y la autoeficacia, por ejemplo, a través de experiencias como el establecimiento de relaciones afectivas seguras y armoniosas y oportunidades de éxito en el cumplimiento de tareas significativas para los sujetos.
- (4) Creación de oportunidades que permitan obtener experiencias que puedan mitigar el efecto de factores de riesgo tempranos.

PROTECCIÓN ACUMULADA:

Presencia de múltiples factores protectores en la vida de un individuo, en un momento concreto o a lo largo del tiempo.

RESULTADOS:

Hacen referencia, en términos de juicios normativos, a respuestas intrapsíquicas y conductuales apropiadas dentro de la cultura, las circunstancias del entorno y el estadio del desarrollo, tales como: salud, ajuste emocional y ausencia de sintomatología internalizante, competencia, éxito académico, autorrealización, ajuste social y ausencia de conductas delictivas y adictivas.

Los estudios sobre niños/as resilientes incluyen como indicadores de buenos resultados: éxito académico (asistencia a clase y compromiso escolar, resultados de exámenes, graduación); ajuste conductual y social (respeto de normas versus conducta antisocial); ajuste psico-emocional y salud mental normativa (ausencia o pocos síntomas internalizantes y externalizantes); aceptación por parte de iguales y amistad; e implicación en actividades adecuadas a la edad (actividades extracurriculares, deportes, servicio comunitario). La mayoría de los estudios incluyen múltiples indicadores de resultado, más que un único dominio de buen funcionamiento.

FUENTES: Baldry y Farrington (2005); Kaplan (1999); Masten, 1999; Masten y Reed (2002); Lösel y Farrington (2012); Lösel y Bender (2014); MacMillan y Violato (2008); Munist, Santos, Kotliarenko, Suárez Ojeda, Infante y Grotberg (1998); Oliva, Jiménez y Parra (2009); Tarter y Vanyukov (1999); Theis (2003).