

# Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de *bullying*

## *Testing a Predictive Model of School Climate on Character Development and Bullying Behaviors*

CARLOS MONTERO CARRETERO

Universidad Miguel Hernández de Elche  
cmontero@goumh.umh.es  
<https://orcid.org/0000-0002-1565-8169>

EDUARDO M. CERVELLÓ GIMENO

Universidad Miguel Hernández de Elche  
ecervello@goumh.umh.es  
<https://orcid.org/0000-0001-5854-6354>

**Resumen:** Con el objetivo de testar un modelo teórico con aportaciones en el estudio de los antecedentes y consecuencias del carácter, se analizaron las relaciones entre clima escolar, carácter (resiliencia e identidad moral) y conductas de *bullying* (acoso y victimización). La muestra estuvo compuesta por 581 estudiantes (281 chicos y 298 chicas), con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años ( $M = 12.43$ ,  $DT = .89$ ). Los resultados mostraron cómo distintas dimensiones del clima escolar predijeron la resiliencia y la identidad moral, y éstas, a su vez, las conductas de *bullying*. Estos hallazgos sugieren la necesidad de generar entornos educativos favorables para el desarrollo positivo del carácter, como estrategia de prevención de consecuencias negativas en el entorno educativo.

**Palabras clave:** Clima escolar, Formación del carácter, Resiliencia, Identidad moral, *Bullying*.

**Abstract:** With the aim of testing a theoretical model with contributions on the study of the precedents and consequences of character, analysis was carried out of the relationship between school climate, character (resilience and moral identity), and bullying behavior (harassment and victimization). The sample was made up of 581 students (281 boys and 298 girls), aged between 11 and 15 ( $M = 12.43$ ,  $DT = .89$ ). The results showed how the different dimensions of the school climate predicted resilience and moral identity, and these, in turn, predicted bullying behavior. These findings suggest the need to create educational environments which favor the positive development of character as a strategy preventing negative consequences in the educational environment.

**Keywords:** School climate, Character education, Resilience, Moral identity, Bullying.

DOI: 10.15581/004.37.135-157

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 37 / 2019 / 135-157

135

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las dimensiones actitudinales, valorativas o morales ha supuesto históricamente uno de los principales retos por superar para los sistemas educativos (García-López, 1989). En el intento de alcanzar una educación que contribuya a formar personas capacitadas para realizar las transformaciones y mejoras que la sociedad demanda (Dewey, 1916), existe un interés creciente por profundizar en las claves personales y sociales determinantes en lo que se conoce como educación del carácter, moral, cívica y socioemocional (Ahumada y Martín, 2018; Bernal, Naval, Sobrino, Dabdoub y Graña, 2018).

Si bien la educación del carácter ha atravesado históricamente diversos estadios en cuanto a popularidad y concepción (Bernal, González Torres y Naval, 2015), ha resurgido con fuerza en las últimas décadas, entre otras cosas, ante los graves sucesos de violencia entre jóvenes (Cunningham, 2005), viéndose como elemento clave para prevenir conductas de riesgo, que forma personas honestas y ciudadanos activos y participativos (Naval, 2009).

A tal efecto, las escuelas suponen lugares de poderosa influencia en el desarrollo personal de los adolescentes (Masten, Herbers, Cutuli y Lafavor, 2008), donde debería facilitarse el crecimiento humano, social y saludable (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) como parte de su educación integral. Esto resulta imposible sin integrar en el proceso los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes día a día.

Por ello, parece interesante facilitar más evidencias en la conceptualización del carácter como constructo teórico, además de analizar el papel de los aspectos psicosociales del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y sus consecuencias sobre el *bullying*.

## CARÁCTER: RESILIENCIA E IDENTIDAD MORAL

Existen diferentes enfoques para abordar la definición del carácter, qué se puede considerar educación del carácter y cómo se enseña o se forma éste (Bernal *et al.*, 2015). Así, Berkowicz respondió a la pregunta que le hicieron las autoras del mencionado estudio definiendo el carácter como “el complejo conjunto de características que motivan y permiten que la persona pueda actuar como agente moral” (Bernal *et al.*, 2015, p. 41), mientras que Lickona especificó que la educación del carácter es “el conjunto de hábitos de la mente, del corazón y de la conducta; entendiendo hábito como una disposición interna, y relativamente estable, que capacita para responder a las situaciones de una forma moralmente buena” (Bernal *et al.*, 2015, p. 43).

Por otro lado Naval, Bernal, Sobrino, Varela y Dabdoub (2018) afirman que el acercamiento actual entre la psicología positiva de Seligman (2004) y la educación del carácter más tradicional ha facilitado que la resiliencia pueda entenderse como una capacidad propia del buen carácter. Con base en todo ello, tanto resiliencia como identidad moral constituirían parte del carácter de las personas.

## RESILIENCIA

Henderson y Milstein (2003) entienden la resiliencia como la habilidad para recuperarse de los efectos de sucesos negativos, más que como una invulnerabilidad al estrés. Algunos autores distinguen dos componentes de la resiliencia: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión, y, más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Investigaciones pasadas (Haskett, Nears, Ward y McPherson, 2006; Werner, 2000) señalan la existencia de fuentes internas y externas como precursoras en el desarrollo de la resiliencia. En esa dirección, muchos autores consideran que la escuela es uno de los entornos más determinantes donde desarrollarla (Vohra, Reedy, Finch, Craft y Koehler, 2018), mientras que Bozak (2013) identifica la importancia de ambientes de soporte y apoyo social, relaciones positivas con los compañeros y el sentido de pertenencia a un grupo como algunas de las principales fuentes para el desarrollo de la misma.

Por otro lado, la bibliografía ha mostrado multitud de consecuencias positivas que se desencadenan a partir de la resiliencia, tales como optimismo y esperanza (Klohn, 1996), rendimiento académico (Villalta, 2010), autoestima y autoconfianza (Benetti y Kambouropoulos, 2006), y bienestar (Agbakwuru y Stella, 2012).

En cambio, pocos trabajos en el ámbito educativo han incluido el concepto de resiliencia como factor personal relacionado con el *bullying* (Hinduja y Patchin, 2017) por lo que se recomienda seguir investigando al respecto (Zych, Farrington, Llorent y Ttifi, 2017). Baldry y Farrington (2005) apuntan que la resiliencia podría amortiguar los efectos del *bullying*, más que eliminar los riesgos de padecerlo, pero un estudio reciente (Navarro, Yubero y Larrañaga, 2018) desveló el efecto moderador que esta tenía frente a la victimización en los sucesos de *bullying* realizados por internet, o *ciberbullying* (Casas, del Rey y Ortega Ruiz, 2013; Tokunaga, 2010).

## IDENTIDAD MORAL

Según Erikson (1964) las personas se esfuerzan por mantener la coherencia entre las concepciones de su yo moral y sus acciones. En este sentido, el desarrollo moral de las personas y la elaboración de un código de valores donde sustentar lo que está bien o mal resulta determinante para establecer juicios morales y elaborar unas determinadas conductas. Así, el razonamiento moral entendido como un proceso cognitivo que permite a las personas tomar decisiones moralmente aceptables en respuesta a situaciones específicas, se ha mostrado como un ingrediente esencial de los procesos de sociabilización para construir una sociedad mejor, más justa y segura (Férriz, Sobral Fernández y Gómez Fragueta, 2018). En relación a la elaboración de conductas morales, Reynolds y Ceranic (2007) otorgan protagonismo a la identidad moral, definiéndose esta como un compromiso con el sentido de uno mismo sobre las líneas de acción que promueven o protegen el bienestar de los demás (Hart, Atkins y Ford, 1998).

Algunos autores afirman que tenemos razones para creer que existen vínculos importantes entre el clima escolar y la identidad moral (Schachter, 2005), pero parece recomendable aportar más evidencia al respecto. Por otro lado, factores personales como la falta de empatía y remordimientos, desenganche moral o ansiedad se han señalado como precursores de las conductas de agresión y acoso (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Ginni, Pozzoli y Hymel, 2014). En cambio, no conocemos estudios que muestren las relaciones entre identidad moral y acoso en la escuela.

#### CLIMA EN LA ESCUELA

El clima escolar es un constructo multidimensional que acoge distintas definiciones y características críticas, y “se basa en los modelos de las experiencias de las personas en la vida escolar recogiendo normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas” (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D’Alessandro, 2013, p. 358). Un clima positivo está determinado por los estándares, metas, ideales, relaciones interpersonales, prácticas de instrucción y estructuras organizativas dentro de una escuela, que consiguen un entorno de respeto, apoyo a los individuos, alta calidad de relaciones sociales, entornos emocionales positivos y seguridad física (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009; Thapa *et al.*, 2013).

Estudios pasados revelan que un clima escolar positivo se asocia con multitud de consecuencias adaptativas como autoestima, autoconcepto, salud física, salud mental, esfuerzo y logros académicos de los estudiantes (Cohen *et al.* 2009; Jamal *et al.* 2013; Thapa *et al.* 2013; Wang y Degol, 2016). En cambio, son pocos los trabajos

que han estudiado las relaciones entre el clima escolar y la formación del carácter en los jóvenes. En un trabajo realizado con estudiantes de entre 12 y 17 años del oeste de Australia, se mostró como la identidad moral y étnica eran predichas por las diferentes dimensiones de un clima escolar inclusivo: apoyo del profesorado, claridad de las reglas, informar y pedir ayuda, apoyo a la diversidad, conexión con los pares y conexión con la escuela (Aldridge, Alai y Fraser, 2016). En esa misma línea, los resultados de otro estudio más reciente desarrollado con estudiantes de 16 y 17 años del sur de Australia (Riekie, Aldridge y Afari, 2017) mostraron un modelo de ecuaciones estructurales en el que esas mismas dimensiones del clima escolar predijeron la identidad moral y la resiliencia; a su vez, esta última predecía el bienestar psicológico. Por tal motivo, y ante la escasez de estudios que analicen las relaciones entre clima escolar y resiliencia con consecuencias relacionadas con el bienestar y la salud psicológica de los adolescentes, los autores sugieren futuras investigaciones que incluyan modelos parecidos.

### BULLYING

El *bullying* es un fenómeno que lleva consigo la alteración en las relaciones entre los estudiantes y acarrea la presencia de una agresión con características concretas. Según Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger y Lumpkin (2014): a) la agresión se lleva a cabo por uno o varios perpetradores y es conocida como conducta de acoso, b) se repite en el tiempo o tiene probabilidades de repetirse, c) tiene la intención de ocasionar daño físico, psicológico, social o educacional, d) la víctima no forma parte del grupo de amigos ni es familiar directo, e) existe un desequilibrio de poder entre víctima, con conducta de victimización, y acosadores. Ortega (2010) incluye la dimensión ética, al considerar el acoso escolar como una conducta de transgresión moral, en la medida en que tanto el agresor como los observadores directos del fenómeno lo reconocen como una conducta inmoral e injusta (Ortega Ruiz, del Rey y Casas 2016). Los observadores adoptan múltiples roles en función de la actitud que presentan frente al suceso de intimidación (Olweus y Limber, 2010).

La excesiva presencia de este fenómeno en los centros educativos resulta alarmante (Wang *et al.*, 2017) y produce daños, en ocasiones irreparables, a víctimas de intimidación, perpetradores y espectadores, que pueden derivar incluso en suicidios (Zych, Ortega Ruiz y del Rey, 2015).

La bibliografía ha mostrado múltiples combinaciones de factores del clima junto a características personales como precursores de acoso y victimización (Cook *et al.*, 2010; Gini *et al.*, 2014; Tofi y Farrington, 2012); en cambio, no conocemos ningún trabajo que haya analizado el papel de las dimensiones del clima en la escuela

–apoyo del profesorado, claridad de las reglas, informar y pedir ayuda, apoyo a la diversidad, conexión con los pares y conexión con la escuela– en relación con resiliencia e identidad moral para predecir el *bullying*. Aun así, un trabajo reciente indica que 5 de esas 6 dimensiones del clima escolar predijeron de forma directa la victimización de estudiantes adolescentes (Aldridge, McChesney y Afari, 2018).

### EL PRESENTE ESTUDIO

La presente investigación intenta abordar algunos vacíos existentes en torno a la formación del carácter y sus consecuencias. Por un lado, la temática resulta compleja y requiere abordarse desde diferentes aproximaciones, pero pocos trabajos lo han hecho desde la perspectiva de la psicología.

Por otro lado, en relación a los precursores del carácter, múltiples estudios han demostrado la relevancia del entorno social y cultural en el desarrollo de la identidad personal (Aquino y Reed, 2002; Enright, Olson, Ganiere, Lapsley y Buss, 1984; Ferrer-Wreder, Lorente, Kurtines, Briones, Bussell, Berman, y Arrufat, 2002; Power, 2013; Sfard y Prusak, 2009; Tappan, 2006, Taylor, 1989). En este sentido se conoce el impacto que suponen aspectos concretos del clima escolar sobre la resiliencia (Everall, Altrous y Paulson, 2006; Hurd, Zimmerman y Xue, 2009), en cambio, apenas ningún trabajo lo hizo considerando el clima escolar desde una perspectiva multidimensional. De otro lado, sólo conocemos dos estudios que demuestren la manera en que el clima escolar puede predecir a la identidad moral (Aldridge *et al.*, 2016; Riekie *et al.*, 2017), y ambos con estudiantes australianos, por lo que parece oportuno testar modelos parecidos con estudiantes de otros países y seguir las recomendaciones de los autores que sugieren incluir la resiliencia en los modelos de futuros estudios.

Además, teniendo en cuenta que la educación del carácter puede ser la clave para prevenir conductas de riesgo, y atendiendo a la necesidad de seguir analizando los antecedentes del *bullying* (Yang, Sharkey, Reed, Chen y Dowdy, 2018), parece oportuno estudiar las conductas de acoso y victimización como consecuencias del carácter.

A fin de acometer las cuestiones mencionadas, el presente estudio pretende testar un modelo teórico novedoso (Figura 1), en relación a los antecedentes y consecuencias del carácter, abordando los siguientes objetivos:

1. Estudiar las relaciones entre un clima escolar inclusivo con resiliencia e identidad moral.
2. Analizar las relaciones entre resiliencia e identidad moral con acoso y victimización.

3. Estudiar los efectos indirectos que pudiera tener el clima escolar en el *bullying*, a partir de la resiliencia y la identidad moral.

Además, considerando la bibliografía previa, se plantearon las siguientes hipótesis:

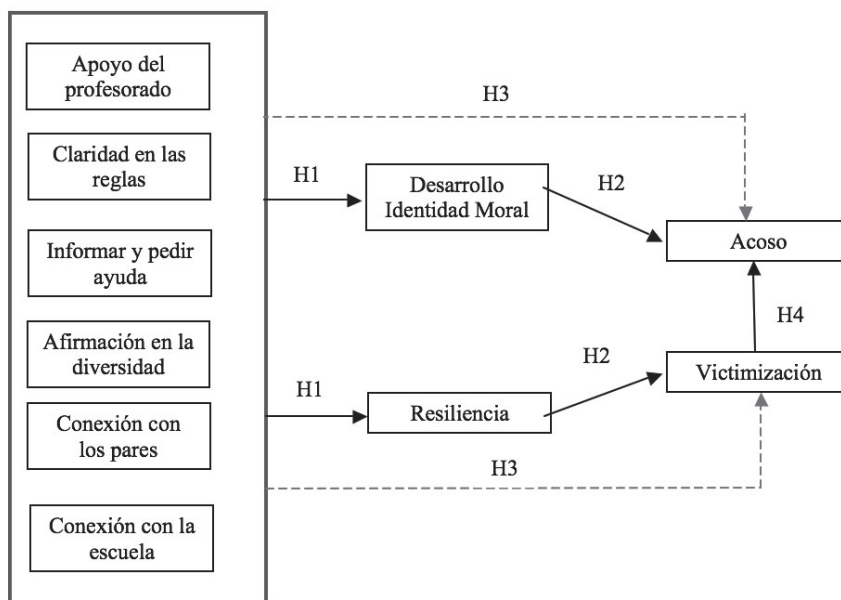
Hipótesis 1. Se espera que las dimensiones del clima escolar de apoyo del profesorado, claridad de las reglas, informar y pedir ayuda, apoyo a la diversidad, conexión con los pares y conexión con la escuela predigan positivamente a la resiliencia y la identidad moral, como sucediera en los estudios realizados previamente (Aldridge *et al.*, 2016; Riekie *et al.*, 2017).

Hipótesis 2. Sobre las relaciones entre carácter y *bullying*, se espera que la resiliencia prediga la victimización, considerando el efecto moderador que la una tenía sobre la otra en sucesos de *ciberbullying* (Navarro, Yubero y Larrañaga, 2018) y las conexiones que parecen tener los antecedentes de *ciberbullying* y *bullying* tradicional (Casas, del Rey y Ortega Ruiz, 2013; Ortega Ruiz *et al.*, 2016; Tokunaga, 2010). Además, a pesar de no conocer estudios previos que lo sustenten, se espera que la *identidad moral* prediga negativamente al *acoso*, ya que conceptualmente una fuerte identidad moral debería desencadenar de manera determinante conductas morales en la mayoría de los casos.

Hipótesis 3. Considerando los hallazgos de Aldridge, McChesney y Afari (2018) sobre clima en la escuela y victimización, se espera que el clima escolar presente efectos indirectos sobre las conductas de acoso y victimización, a partir de las características personales de resiliencia e identidad moral.

Hipótesis 4. Dado que la bibliografía muestra que en muchas ocasiones las víctimas se convierten en acosadores (Cook *et al.*, 2010; Zych *et al.*, 2017), se espera que la victimización prediga positivamente el acoso.

**Figura 1. Modelo teórico de predicción del clima escolar sobre el desarrollo moral, la resiliencia y el *bullying***



(Se muestran en líneas continuas las hipótesis de los efectos directos y en líneas discontinuas los efectos indirectos).

## MÉTODO

### *Muestra*

Participaron en el estudio 581 alumnos de 8 centros educativos (5 públicos y 3 concertados) de la provincia de Alicante (España), de los que 79 estudiantes fueron de 6º curso de Primaria (35 chicos y 42 chicas), 339 alumnos de 1º de la ESO (177 chicos y 162 chicas) y 163 alumnos de 2º de la ESO (69 chicos y 94 chicas), con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años ( $M = 12.43$ ,  $DT = .89$ ).

## INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A continuación, se presentan los instrumentos de medida empleados, junto con los índices de consistencia interna de cada factor.



*Medida del clima escolar*

Esta escala es una adaptación del instrumento diseñado por Aldridge *et al.* (2016). El instrumento original, denominado *What is Happening in this School? Questionnaire* (WHITS), consta de 48 ítems, pero nosotros redujimos la escala original a 23 ítems atendiendo a tres razones. La primera fue que, en la versión original en inglés, algunos ítems presentaron saturaciones bajas en el análisis factorial exploratorio realizado sobre el instrumento ( $<.40$ ), por lo que decidimos seleccionar únicamente aquellos ítems con saturaciones por encima de este valor. El segundo criterio para la selección de ítems fue que todos los factores tuviesen un número equilibrado de ítems siempre que fuese posible atendiendo al primer criterio. Por último, y aunque no fue la razón determinante, también tuvimos presente la posibilidad de reducir el tiempo de cumplimentación de los instrumentos de medida, para evitar el sesgo por fatiga en los estudiantes.

El instrumento intenta capturar los factores que corresponden a un entorno favorable a la prevención de conductas de agresión en la escuela, en lo relativo al papel de los profesores, los iguales y las estrategias educativas y organizativas, que favorecen, como hemos comentado, la prevención de estas conductas.

La pregunta introductoria fue “En esta escuela o instituto”, y las respuestas se agruparon en seis dimensiones del clima en la escuela, que fueron:

1) Apoyo de los profesores, con 4 ítems (p. e. “Los profesores tratan de entender mis problemas”); 2) Conexión con los pares con 3 ítems (p. e. “Los estudiantes me apoyan”); 3) Conexión con la escuela, con 4 ítems (p. e. “Me gusta estar en la escuela”); 4) Afirmación en la diversidad, con 4 ítems (p. e. “Mi origen cultural no se critica”); 5) Claridad de las reglas, 4 ítems (p. e. “Las reglas de la escuela me ayudan a sentirme seguro”); y 6) Informar y pedir ayuda, 4 ítems (p. e. “Sé cómo informar cuando hay problemas”). Las respuestas están formuladas en una escala numérica Likert cuyos valores oscilan desde 1 (Casi nunca) a 5 (Casi siempre).

Respecto a la fiabilidad del instrumento, todos los factores del cuestionario mostraron Alphas por encima de .70, excepto los factores Conexión con la escuela y Conexión con los pares (.66 y .68, respectivamente). Dado el número de ítems que componen cada factor (4 y 3), decidimos aceptar estos valores críticos (George y Mallery, 2013).

*Medida de la resiliencia*

Para medir esta variable se ha utilizado la versión en español de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor y Davidson (2003). Esta escala, en su versión en

inglés, también ha sido utilizada para medir la resiliencia en estudiantes en edades comprendidas entre los 12 y 17 años (Hinduja y Patchin, 2017). Nosotros hemos utilizado la versión en español de Notario Pacheco, Solera, Serrano, Bartolomé, García-Campayo y Martínez-Vizcaíno (2011). Dado que la resiliencia está destinada a medir la capacidad de recuperarse de la adversidad, los ítems intentan retener la capacidad para tolerar experiencias como cambios, problemas personales, enfermedades, presiones y sentimientos dolorosos. Los ítems describen situaciones como: “Sé adaptarme a los cambios, Veo el lado positivo de las cosas...”.

Está compuesta por 10 ítems tipo Likert, atendiendo a una escala numérica cuyos valores oscilan desde 1 (Nunca) a 5 (Casi siempre). Cada ítem está formulado en primera persona y a través de preguntas directas. El coeficiente Alpha de la escala fue de .74.

### *Medida de la identidad moral*

Para medir la identidad moral de los estudiantes se empleó el factor identidad moral de la escala *Ethnic and Moral Identity Scale* (EMIS), de Aldridge *et al.* (2016). El factor se construyó basándose en el argumento de Erikson (1964) de que las personas “se esforzarán por mantener la coherencia entre las concepciones de su yo moral y sus acciones”. Así, para cuantificar la identidad moral de los estudiantes, los autores del cuestionario original identificaron un conjunto de acciones que podría estar relacionado con las acciones morales de un estudiante en la escuela (Aquino y Reed 2002, p. 1425). Se incluyeron ítems que reflejasen tanto la preocupación empática de los estudiantes como su orientación hacia los demás. Ítems de ejemplo en esta escala serían “Me preocupa que otros estudiantes tengan problemas”, “Cuando veo que alguien tiene un problema, ofrezco ayuda” o “Estoy feliz por otros estudiantes cuando les salen bien las cosas”.

La pregunta introductoria fue “En la escuela”... las respuestas están formuladas en una escala Likert atendiendo a una escala numérica cuyos valores oscilan desde 1 (Casi nunca) a 5 (casi siempre). El coeficiente Alpha de la escala fue de .82.

### *Medida del bullying*

Para medir esta variable se ha utilizado la versión en español del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q), de Ortega Ruiz *et al.* (2016). Esta escala contempla dos factores que recogen las conductas de *bullying* (victimización y acoso) con 7 ítems cada una. Los 7 primeros están relacionados con la victimización y describen situaciones como: “Alguien me ha robado o roto mis cosas, Alguien me

ha amenazado, Alguien me ha insultado,...”. Los 7 últimos están relacionados con la situación de acoso y describen situaciones como: “He robado o estropeado algo de alguien, He amenazado a alguien, He difundido rumores sobre alguien”. Se pide a los estudiantes que indiquen con qué frecuencia han desarrollado estas conductas en los dos últimos meses. Cada ítem está formulado en primera persona y, a través de preguntas directas, el alumno debe responder atendiendo a una escala Likert numérica cuyos valores oscilan desde 1 (No), 2 (Sí, una o dos veces), 3 (Sí, una o dos veces al mes), 4 (Sí, alrededor de una vez a la semana) a 5 (Sí, más de una vez a la semana). Los coeficientes Alpha fueron, .80 para el acoso y .81 para la victimización.

### PROCEDIMIENTO

Primeramente se realizó una selección muestral al azar por conglomerados entre los centros educativos de la provincia de Alicante. A continuación se contactó con ellos con el fin de animarles a participar e informarles sobre los objetivos del estudio, así como de sus fines exclusivamente científicos y académicos. Además, se les transmitió el carácter anónimo y voluntario de la prueba, así como la estricta confidencialidad de los datos obtenidos en la misma.

Una vez dada la conformidad por la dirección de los distintos centros educativos, se procedió, mediante un escrito, a solicitar el consentimiento informado a los padres y a la Secretaría Autonómica de Educación, que dio su autorización (expediente 05ED01Z/2017. 56).

Tras la obtención de los permisos y autorizaciones necesarias se coordinó a los profesores responsables el día de la realización de las encuestas. La recogida de datos se llevó a cabo en un aula de cada centro educativo en una de las horas destinadas a la clase de educación física del primer trimestre del curso académico 2017/2018. Previamente a la realización de la prueba, los alumnos recibieron instrucciones sobre la importancia de su sinceridad en las respuestas. Durante la cumplimentación de los cuestionarios, las dudas que fueron surgiendo eran aclaradas por el profesor de la asignatura. Los cuestionarios se cumplimentaron aproximadamente en 20 minutos y de forma anónima.

### ANÁLISIS DE LOS DATOS

En primer lugar, además de las pruebas de fiabilidad a las que se sometió a los instrumentos de medida, para solventar los objetivos del trabajo se realizaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) en aquellos instrumentos que no habían sido sometidos previamente a muestras de estudiantes españoles.

En segundo lugar, se efectuó un cálculo de los estadísticos descriptivos de los distintos factores, que se calcularon con la media de la suma de los ítems que componían cada factor, y se efectuó un análisis de correlación simple para estudiar las relaciones entre variables.

Por último, se utilizaron técnicas de *Path-Analysis*, al objeto de comprobar el efecto directo e indirecto del clima escolar tanto en la resiliencia y la identidad moral como en el acoso y la victimización.

Para comprobar el ajuste tanto de los modelos de AFC como del *Path-Analysis*, se empleó el software Amos 19 de IBM SPSS. Para la exploración de los índices de ajuste de los modelos seguimos las directrices de Hu y Bentler (1999), considerando un buen índice de ajuste del modelo los valores de Chi-cuadrado/gl entre de 2 a 3 y con límites de hasta 5, índices de ajuste incrementales CFI y TLI mayores a .90 y índices de ajuste error menores a .08 para el RMSEA y de .04 para el SRMR.

Además, como indican Hu y Bentler (1999), consideramos que sería recomendable la contemplación de varios de estos índices para aceptar o rechazar un modelo. Así, no se podría aceptar con uno solo de estos índices; y al contrario, tampoco se podría rechazar por el incumplimiento de uno solo de los índices de ajuste.

## RESULTADOS

### *Análisis factorial confirmatorio, estadísticos descriptivos y análisis de correlación*

Respecto al análisis factorial confirmatorio, todos los análisis se efectuaron con el método de estimación de Máxima Verosimilitud (ML).

Así, para la escala de clima escolar se testó un modelo de 6 variables latentes correlacionadas, mostrando un buen ajuste del cuestionario. ( $\chi^2= 814.74$ ;  $\chi^2/\text{gl}= 3.74$ ; CFI= .90; TLI= .90; SRMR= .044; RMSEA= .06 (IC=.06-.07;  $p<.001$ )).

Para el caso de la medida de la resiliencia, sometimos al instrumento a un análisis factorial confirmatorio con un único factor latente, encontrando índices de ajuste óptimos ( $\chi^2= 104.85$ ;  $\chi^2/\text{gl}= 2.99$ ; CFI= .92; TLI= .90; SRMR= .03; RMSEA= .05 (IC= .04-.07;  $p>.05$ )).

Por último, para la escala de medida de la identidad moral se testó también un modelo de un factor latente, presentando índices de ajuste aceptables. ( $\chi^2= 78.05$ ;  $\chi^2/\text{gl}= 4.33$ ; CFI= .96; TLI=.94; SRMR= .03; RMSEA= .07; (IC= .05-.09;  $p<.007$ )).

En todos los casos los ítems de cada factor mostraron pesos de regresión con valores  $t>1.96$ , mostrándose así como predictores significativos en su factor teórico.

Respecto a las correlaciones, podríamos destacar la correlación positiva entre acoso y victimización y las correlaciones negativas y significativas (aunque bajas) del acoso con el resto de las variables tanto personales como sociales. Igualmente, la victimización correlacionó negativamente tanto con la resiliencia como con todas las dimensiones del clima escolar (Tabla 1).

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las conductas de *bullying*, resiliencia, identidad moral y clima de la escuela**

VARIABLES	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Acoso	1.25	.42	1									
2. Victimización	1.51	.63	.512**	1								
3. Resiliencia	3.36	.74	-.089*	-.158**	1							
4. Identidad moral	3.76	.85	-.263**	-.016	.321**	1						
5. Apoyo del profesorado	3.46	1.17	-.143**	-.104**	.219**	.357**	1					
6. Claridad en las reglas	3.79	1.01	-.239**	-.144**	.246**	.455**	.490**	1				
7. Informar y pedir ayuda	3.88	1.48	-.130**	-.115**	.256**	.338**	.278**	.365**	1			
8. Afirmación en la diversidad	4.21	.87	-.261**	-.156**	.274**	.468**	.276**	.453**	.294**	1		
9. Conexión escuela	3.93	.97	-.124**	-.227**	.399**	.406**	.307**	.460**	.330**	.501**	1	
10. Conexión con pares	3.84	.91	-.199**	-.118**	.339**	.524**	.382**	.383**	.297**	.495**	.519**	1

\*.  $P < .05$ ; \*\*.  $P < .01$

#### PREDICCIÓN DEL *BULLYING* (ACOSO Y VICTIMIZACIÓN) A PARTIR DEL CLIMA ESCOLAR, LA RESILIENCIA Y LA IDENTIDAD MORAL

Para estudiar cómo tanto el clima escolar como la resiliencia y la identidad moral predicen el *bullying*, se calculó un *Path-Analysis*.

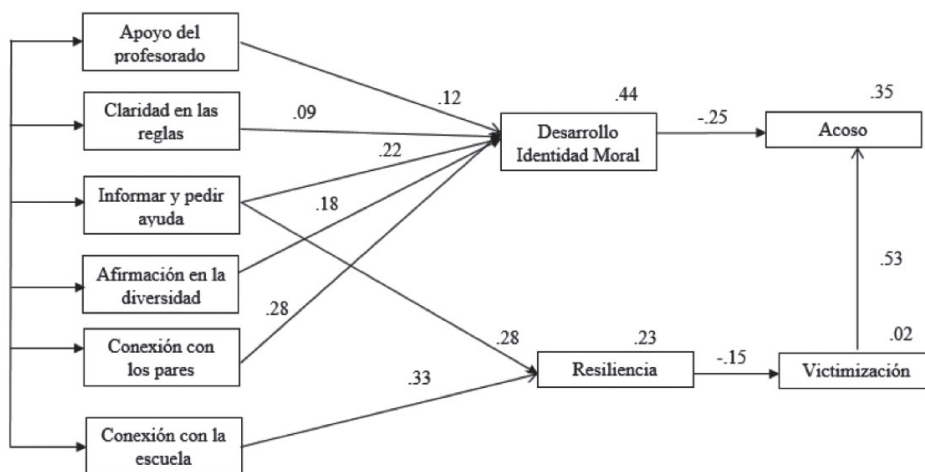
El método de estimación del modelo fue el de máxima verosimilitud, *Maximum Likelihood* (ML), adecuado para nuestro modelo dado que la distribución normal multivariada fue aceptable (Coeficiente Mardia= 54.33), teniendo en cuenta que valores  $< 70$  indican normalidad (Hu y Bentler, 1999). El modelo propuesto obedece a las hipótesis planteadas y aparece en la Figura 2. (Para una mejor

comprensión del modelo, sólo se incluyeron aquellos *Path-Analysis* que mostraron predicciones significativas).

Los valores del análisis mostraron buenos índices de ajuste tanto para los incrementales como para los de error ( $\chi^2=$ ; 74.81;  $\chi^2/gl=$  3.74; CFI= .97; TLI= .94; SRMR= .04; RMSEA= .06 (IC=.029-0.8;  $p<.03$ )).

Los efectos directos (Figura 2), mostraron que los factores Apoyo del Profesorado, Claridad en las reglas, Informar y pedir ayuda, Afirmación en la diversidad y Conexión con los pares predijeron positiva y significativamente el Desarrollo de la identidad moral, y ésta, a su vez, de forma negativa el acoso.

**Figura 2. Solución estandarizada final del modelo de clima escolar, moralidad, resiliencia y conductas de *bullying***



Se presentan únicamente los *Path-Analysis* con significación estadística y se omitieron las correlaciones entre las variables exógenas (valores entre .31 y .60, todas significativas,  $p<.05$ ).

Respecto a la resiliencia, fue predicha por los factores del clima escolar Informar y pedir ayuda y Conexión con la escuela. La resiliencia, además, predijo de forma negativa la victimización. Por último, encontramos que la victimización predijo de forma positiva el acoso.

Respecto a los efectos indirectos de las escalas del clima escolar sobre el *bullying*, encontramos un efecto indirecto negativo del factor Informar y pedir ayuda (-.033) y Conexión con la escuela (-.055) sobre la victimización, y de todos los factores del clima escolar con el acoso (valores entre -.023 a -.078).

## DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue testar un modelo teórico con antecedentes y consecuencias del carácter, para lo cual se incluyó el clima escolar como antecedente, la resiliencia e identidad moral como características del carácter, y las conductas de *bullying* (acoso y victimización) como consecuencia.

La inspección general de nuestros resultados ha mostrado que ambas características del carácter fueron predichas por diferentes dimensiones del clima escolar, cumpliéndose parcialmente la primera hipótesis, y éstas a su vez predijeron las conductas de *bullying*, cumpliéndose la segunda hipótesis. Además, se confirma la hipótesis 3, a tenor de los efectos indirectos del clima sobre *bullying*, y la hipótesis 4, ya que la victimización predijo el acoso.

Si analizamos de forma más detallada los resultados y las implicaciones que de ellos se derivan, podemos encontrar, en relación a la hipótesis 1, que tanto Informar y pedir ayuda como Conexión con la escuela predijeron la resiliencia; la Conexión con la escuela fue la que mayor impacto supuso a tal efecto, al igual que sucediera en el trabajo de Riekie *et al.* (2017). Estos resultados soportan la teoría de Rutter (1984) acerca del papel que tiene el sentimiento de conexión con la escuela en el desarrollo de la resiliencia, y refuerzan a aquellos autores que señalan la importancia de generar ambientes y climas “de cuidado” en los contextos en los que se desenvuelven las personas, favoreciendo un sentido de conexión y pertenencia (Lapsey y Yeager, 2012). En esta dirección, parece también recomendable que los estudiantes conozcan y confíen plenamente en las posibilidades que tienen de informar y pedir ayuda a los profesores, sugiriendo que estos habiliten canales concretos que otorguen seguridad y confidencialidad. Nuestros resultados dan soporte a otros investigadores (Bozak, 2013) y dichas recomendaciones cobran fuerza si tenemos en cuenta que la dimensión Informar y pedir ayuda es la única que predijo, además de la resiliencia, la identidad moral.

Corroborando la hipótesis 1, la identidad moral también fue predicha por 5 de las 6 dimensiones del clima escolar; la conexión con los pares fue la que tuvo mayor peso de regresión, como ya sucediera en estudios previos (Aldridge *et al.*, 2016; Riekie *et al.*, 2017), y en línea con Sanderse (2013), que señala el peso prioritario que tienen las amistades en el desarrollo del carácter, sobre todo en adolescentes. Estos resultados también coinciden con multitud de autores que defienden la influencia que suponen las relaciones del entorno social próximo en el desarrollo de la identidad personal (Aquino y Reed, 2002; Enright *et al.*, 1984; Ferrer-Wreder *et al.*, 2002; Sfarid y Prusak, 2009). En cuanto a los agentes sociales determinantes en la educación del carácter, los resultados de Bernal *et al.* (2018) muestran la

relevancia que adquiere la figura del profesor en países de Latinoamérica, que en muchos casos llega a convertirse en el principal referente para sus estudiantes. Los autores afirman que profesores abiertos al diálogo, asertivos, empáticos y con capacidad para animar a los alumnos podrían contribuir a una buena educación del carácter, lo cual casa con los resultados de nuestro estudio, teniendo en cuenta que el Apoyo del profesorado predijo la identidad moral, como sucediera en el trabajo de Aldridge *et al.* (2016). Precisamente, que los profesores sean asertivos puede relacionarse con que en nuestro estudio la Claridad en las reglas predijera la identidad moral. Por ello, recomendamos que los docentes expongan claramente los razonamientos y conductas que velan por la salud y el desarrollo armónico de todos los alumnos, en una convivencia de respeto ante la diversidad, así como las consecuencias de obrar trasgrediendo las reglas. Cabe destacar que una de las principales críticas recibidas por el modelo del desarrollo moral de Kohlberg es que no parece suficiente con razonar moralmente bien, sino que además hay que obrar moralmente bien.

A fin de profundizar en las conductas que se desencadenan a partir de los factores del carácter, en la hipótesis 2 se esperaba que la resiliencia predijese la victimización, como ya sucediera en casos de *ciberbullying* (Navarro *et al.*, 2018). Estos hallazgos dan soporte a los autores que sugieren incluir en los programas de prevención del *bullying* materias relacionadas con la gestión de las emociones (Casas *et al.*, 2015). Además se propuso como hipótesis que la identidad moral predeciría negativamente las conductas de acoso. Los resultados confirman esta hipótesis y vienen a apoyar la dimensión ética que Ortega (2010) le otorga al *bullying*. La bibliografía ha descrito el importante papel de la desvinculación moral en las conductas de agresión (Wang, Ryoo, Swearer, Turner y Goldberg, 2017), a través de un proceso en el que los jóvenes pueden tener esas conductas catalogadas como inadecuadas dentro de su propio código de valores, pero encuentran justificación para llevarla a cabo en casos concretos. A tenor de nuestros resultados, en línea con autores que ven en la educación del carácter una solución para prevenir problemas potenciales (Lickona, 2004), desarrollar una fuerte identidad moral podría ayudar a que los jóvenes llevaran a cabo conductas morales acordes a sus principios, con herramientas para enfrentarse a contextos adversos.

En relación a la consonancia entre identidad moral y conducta moral, hay que tener en cuenta la importancia que cobra el consenso social, entendido como el grado en que una determinada acción es considerada en mayor o menor medida como aceptable o inaceptable por la mayoría de los que componen el entorno en el que se desarrolla (Reynolds y Ceranic 2007). Así, cuanto mayor sea el grado de acuerdo del entorno social en relación a una determinada situación, menor



importancia cobrará el juicio moral. Por ello parece aconsejable que el personal docente se proponga desarrollar una cultura escolar con climas que incluyan un alto consenso social relacionado con el comportamiento moral de los estudiantes, para influir en su comportamiento moral (Aldridge *et al.*, 2016) en relación a temas tan trascendentales como las conductas de *bullying*.

En el análisis de los efectos indirectos del clima sobre las conductas de acoso a partir del carácter se verifica la hipótesis 3, de modo que Informar y pedir ayuda, así como Conexión con la escuela, mostraron efectos indirectos sobre la conducta de victimización a partir de la resiliencia, que además prefijo dicha conducta directamente, como sucediera en el trabajo de Navarro *et al.* (2018) sobre la victimización en *ciberbullying*. Los resultados de un estudio reciente (Yang *et al.*, 2018) llevan a sus autores a afirmar que el clima escolar positivo es fundamental en la prevención e intervención del *bullying* por sus consecuencias sobre el compromiso conductual, cognitivo y emocional de los estudiantes, incluidos aquellos con experiencia frecuente de victimización. Además, en relación con esta hipótesis, todas las dimensiones del clima mostraron efectos indirectos sobre el acoso a partir de la identidad moral, lo cual refuerza las propuestas de implementar programas de convivencia (Ortega Ruiz y Córdoba Alcaide, 2017; Peñalva, López-Goñi, Vega-Osés y Satrústegui, 2015) para luchar contra el *bullying*, a pesar de que en ocasiones no hayan sido del todo eficaces (Hofman, 2009). Razonamiento moral, habilidades sociales, hábitos saludables, bienestar personal y bienestar social podrían ser la base para afrontar problemas relacionados con rendimiento académico, *bullying* y desempeño social (Bernal *et al.*, 2015).

Finalmente, confirmando la hipótesis 4, en nuestro estudio la victimización predijo el acoso, en línea con los estudios previos (Cook *et al.*, 2010; Zych *et al.*, 2017). Así, parece necesario tener presentes las posibilidades potenciales de que víctimas se conviertan en acosadores a fin de elaborar protocolos que traten de evitarlo.

Cabe señalar que el estudio no está exento de limitaciones. Entre las principales podríamos señalar el uso exclusivo de autoinformes para la recogida de información, la naturaleza transversal del trabajo, y el hecho de la puesta a prueba de un solo modelo sólo en una muestra. Además, el instrumento empleado para medir la identidad moral podría reflejar más una preocupación empática que obedecer al concepto de identidad. Por ello, sería aconsejable avanzar en la elaboración de instrumentos más concretos a tal efecto, además de que futuras investigaciones solventaran todas las limitaciones y pudieran testar modelos similares con muestras de estudiantes más grandes, de diferentes lugares, incluyendo variables como la desvinculación moral o la empatía.

A modo de conclusión, y a tenor de los resultados, parece oportuno solicitar la implicación de los docentes en la construcción de climas escolares que fomenten las diferentes dimensiones del clima escolar estudiadas en el presente estudio, por las implicaciones que podría tener en la formación de un buen carácter y sobre las conductas de *bullying*. Su estilo de comunicación, nivel de preocupación y cercanía con los problemas de los alumnos, expresión de actitudes, valores y principios de convivencia, pueden contribuir a una educación que vaya más allá de la enseñanza de los aspectos técnicos comprendidos en el currículo.

Fecha de recepción del original: 27 de diciembre 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 17 de mayo 2019

## REFERENCIAS

- Agbakwuru, C. y Stella, U. (2012) Effect of assertiveness training on resilience among early-adolescents. *European Scientific Journal*, 8(10), 69-84.
- Ahumada, M. A. y Martín, X. (2018). Educación moral en Sudamérica: Un sistema pedagógico de transversalidad. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19.
- Aldridge, J. M., Alai, K. y Fraser, B. J. (2016). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research*, 19, 1-16.
- Aldridge, J. M., McChesney, K. y Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying, and delinquent behaviours. *Learning Environ Research*, 21, 153-172.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. y Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Aquino, K. y Reed, A. (2002) The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423-1440.
- Benetti, C. y Kambouropoulos, N. (2006) Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 41, 341-352.
- Bernal, A., González Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La Educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa*, 4(6), 35-46.

- Bernal, A., Naval, C., Sobrino, A., Dabdoub, J. P. y Graña, A. (2018). Preguntas y respuestas sobre la educación del carácter en países latinoamericanos (México, Colombia y Argentina). Un estudio Delphi exploratorio. *Edetania*, 53, 23-44.
- Bozak, S. (2013). *College students' sense of belonging and social support: Potential factors in resilience*. West Hartford: University of Hartford.
- Casas, J. A., del Rey, R. y Ortega Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580-587.
- Casas, J. A., Ortega Ruiz, R. y del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 407-423.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Connor, K. M. y Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Cunningham, C. (2005). A certain and reasoned art: the rise and fall of Character Education in America. En D. K. Lapsley y F. C. Power (Eds.), *Character psychology and Character education* (pp. 166-200). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Enright, R. D., Olson, L. M., Ganiere, D., Lapsley, D. K. y Buss, R. R. (1984). A clinical model for enhancing adolescent ego identity. *Journal of Adolescence*, 7, 119-130.
- Everall, R. D., Altrows, K. J. y Paulson, B. L. (2006). Creating a future: A study of resilience in suicidal female adolescents. *Journal of Counselling and Development*, 84, 461-470.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Ferrer-Wreder, L. A., Lorente, C. C., Kurtines, W., Briones, E., Bussell, J., Berman, S. y Arrufat, O. (2002). Promoting identity development in marginalized youth. *Journal of Adolescent Research*, 17, 168-187.
- Férriz, L., Sobral, J. y Gómez, J. A. (2018). Moral reasoning in adolescent offenders: a meta-analytic review. *Psicothema*, 30(3), 289-294.
- García-López, R. (1986). La educación moral en el actual sistema educativo español. *Revista Española de Pedagogía*, 184, 487-505.

- George, D. and Mallery, P. (2013). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide for Reference 11.0*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ginni, G., Pozzoli, T. y Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56-68.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E. y Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Grumm, M. y Hein, S. (2013). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34, 299-312.
- Haskett, M. E., Nears, K., Ward, C. A. y McPherson, A. V. (2006). Diversity in adjustment of maltreated children. Factors associated with resilient functioning. *Clinical Psychology Review*, 26, 796-812.
- Hart, D., Atkins, R. y Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54, 513-530.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child of Abuse & Neglect*, 73, 51-62.
- Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79, 533-556.
- Hu, L. T. 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.
- Hurd, N. M., Zimmerman, M. A. y Xue, Y. (2009) Negative adult influences and the protective effects of role models: A study with urban adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 777-789.
- Hinduja, S. y Patchin, J. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, 73, 51-62.
- Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J. y Bonell, C. (2013). The school environment and student health: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health*, 13(1), 798-808.
- Klohnen, E. C. (1996) Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1067-1079.

- Lapsley, D. K. y Yeager, D. (2012). Moral-Character Education. En I. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology* (vol. 7, *Educational psychology*, pp. 147-177). New York: Willey.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York: Simon & Schuster.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. y Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counselling*, 12(2), 76-84.
- Naval, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C., Bernal, A., Sobrino, A., Varela, A. y Dabdoub, J. P. (2018). Puentes entre educación emocional y educación del carácter. *Ruta Maestra*, 22, 23-26.
- Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2018). Cyberbullying victimization and fatalism in adolescence: Resilience as a moderator. *Children and Youth Services Review*, 84(C), 215-221.
- Notario-Pacheco, B., Solera, M., Serrano, M. D., Bartolomé, R., García-Campayo, J. y Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10 item Connor-Davidson Resilience Scale in young adults. *Health Quality Life Outcomes*, 9, 63-68.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- Ortega Ruiz, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega Ruiz, R. y Córdoba Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación Educativa*, 27, 19-32.
- Ortega Ruiz, R., del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A. y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.
- Power, F. C. (2013). The moral self in community. En D. K. Lapsley y D. Narváez (Eds.), *Moral development, self and identity* (pp. 47-64). New York: Psychology Press.
- Reynolds, S. J. y Ceranic, T. L. (2007). The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: An empirical examination of the moral individual. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1610-1624.
- Riekie, H., Aldridge, J. M. y Afari, E. (2017). The role of the school climate in high

- school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123.
- Rutter, M. (1984) Resilient children. *Psychology Today*, March, 57-65.
- Schachter, E. (2005) Context and identity formation: A theoretical analysis and a case study. *Journal of Adolescent Research*, 20, 375-395.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 410-421.
- Sfard, A. y Prusak, A. (2009) Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Tappan, M. B. (2006) Moral functioning as mediated action. *Journal of Moral Education*, 35(1), 1-18.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2012). Bullying prevention programs: The importance of peer intervention, disciplinary methods and age variations. *Journal of Experimental Criminology*, 8, 443-462.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Villalta, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.
- Vohra, S., Reedy, R., Finch, A., Craft, D. y Koehler, J. (2018). Innovation Incubators for Building Wellness and Resilience in Rural and Urban Schools. *Pediatrics*, 142(1), 1-12.
- Wang, M. T. y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R. y Goldberg, T. S. (2017). Longitudinal Relationships between Bullying and Moral Disengagement among Adolescents. *Journal Youth Adolescence*, 46, 1304-1317.

- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press.
- Wissink, I. B., Dekovic, M., Stams, G., Asscher, J. J., Rutten, E. y Zijlstra, B. J. H. (2014). Moral orientation and relationships in school and adolescent pro- and antisocial behaviors: A multilevel study. *The Journal of School Nursing, 30*(3), 216-225.
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C. y Dowdy, E. (2018). Bullying Victimization and Student Engagement in Elementary, Middle, and High Schools: Moderating Role of School Climate. *School Psychology Quarterly, 33*(1), 54-64.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J. y Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children against Bullying and its Consequences*. Gewerbestrasse: Springer.
- Zych, I., Ortega Ruiz, R. y del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188-198.

