

Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar

Family, Teachers, and Peers: Keys for Supporting Victims of Bullying

María Jesús Cava

Universidad de Valencia, Spain

Resumen. El objetivo del presente estudio fue analizar las diferencias en ajuste psicológico en víctimas de acoso escolar en función de la calidad de sus relaciones con padres, profesores e iguales. En concreto, se compararon cuatro indicadores de ajuste psicológico (autoestima, ánimo depresivo, soledad y percepción de estrés) en víctimas con buena o mala comunicación con la madre, buena o mala comunicación con el padre, alta o baja percepción de ayuda del profesor, y alta o baja identificación con su grupo de iguales. La muestra inicial estuvo compuesta por 1795 adolescentes, entre 11 y 18 años ($M = 14.2$, $DT = 1.68$). Los resultados indicaron que las víctimas que mantenían mejores relaciones sociales con sus padres, profesores e iguales, mostraban mejor ajuste psicológico que las víctimas con peor calidad en estas relaciones. Estos resultados son comentados, así como también sus implicaciones en el desarrollo de programas de intervención en violencia escolar.

Palabras clave: acoso escolar, adolescencia, apoyo social, intervención.

Abstract. The aim of the current study was to analyse the differences in psychological adjustment in victims of bullying as a function of the quality of their relationships with parents, teachers, and peers. More specifically, it was compared four psychological adjustment indicators (self-esteem, depressive mood, loneliness, and stress perception) in victims with good or bad communication with his/her mother, good or bad communication with his/her father, high or low perception of teacher's help, and high or low identification with their peer group. The initial sample was composed of 1795 adolescents aged from 11 to 18 years old ($M = 14.2$, $SD = 1.68$). Results indicated better psychological adjustment in victims with better relationships with their parents, teachers, and peers than in victims with worse quality relationships. These results are discussed, and their implications in the development of intervention programmes on school violence are pointed out.

Keywords: adolescence, bullying, intervention, social support.

Desde los años 90, y a partir de los ampliamente citados trabajos de Dan Olweus (1983, 1993), las investigaciones sobre el acoso escolar han sido abundantes tanto fuera como dentro de nuestro país (Avilés, 2006; Cerezo, 2001; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios y De Dios, 2008; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Gini, 2006; Ortega y Del Rey, 2004; Smith, 2004; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999). En España destacan también los informes realizados desde la institución del Defensor del Pueblo, tanto a escala nacional como autonómica (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Síndic de Greuges de Cataluña, 2006; Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007). El acoso escolar es definido como una conducta dañina e intencional, realizada de forma repetida por una o más personas, y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse (Olweus, 1993).

El gran interés y preocupación que el acoso escolar despierta, tanto en la sociedad como en el ámbito científico, se explica en buena medida por las graves consecuencias negativas que esta situación tiene para la víctima (Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Martin y Huebner, 2007). Así, en diversos estudios se ha mostrado cómo las víctimas de acoso escolar manifiestan mayores sentimientos de soledad, mayor ánimo depresivo y ansiedad, y menor autoestima (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Hodges y Perry, 1999; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Putallaz, Grimes, Kristen, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007; Smith, 2004). Esta incidencia negativa en el bienestar de las víctimas se produce tanto si el acoso escolar es de tipo directo, esto es, mediante agresiones físicas y/o verbales, como si la víctima experimenta situaciones de acoso indirecto o relacional (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava et al., 2010). El acoso escolar de tipo relacional, o indirecto, tiene como objetivo el aislamiento y rechazo social de la víctima mediante la utilización por parte de los agresores de estrategias tales como la difusión de rumores maliciosos (Archer y Coyne, 2005; Cairns, Cairns, Neckeman, Ferguson y

Correspondencia: María Jesús Cava. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibañez, 21. 46010. Valencia. Spain. E-mail: María.J.Cava@uv.es

Gariépy, 1989; Card et al., 2008; Crick y Grotpeter, 1995). Tanto el acoso escolar directo como el indirecto tienen consecuencias muy negativas para las víctimas y suelen, de hecho, estar incluidos en la mayoría de los programas de intervención desarrollados para la prevención de la violencia escolar (por ejemplo, Monjas y Avilés, 2006).

En cuanto a las estrategias de intervención que se han desarrollado en los últimos años, éstas son amplias e incluyen diferentes niveles de actuación (Caruana, 2005; Cava y Musitu, 1999, 2002; Cerezo y Calvo, 2011; Díaz-Aguado, 2006; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Monjas y Avilés, 2006; Ortega, 1998, 2003; Ramos-Corpas, 2010a; Suckling y Temple, 2006; Torrego, 2000, 2006; Trianes y Fernández-Figueras, 2001). Así, algunas se centran básicamente en mejorar la convivencia escolar a través de incrementar los recursos personales y sociales de alumnos y profesores (por ejemplo, Cava y Musitu, 2000), mientras que en otras se busca integrar a toda la comunidad educativa en un enfoque integral de la convivencia (por ejemplo, Suckling y Temple, 2006). La mayoría de las propuestas de intervención asumen que la prevención primaria y la mejora de la integración social de todo el alumnado son elementos esenciales; y suelen, además, desarrollar este tipo de estrategias junto con otras dirigidas a la gestión positiva de los conflictos entre alumnos, utilizando por ejemplo equipos de mediadores (Alvárez-García, Alvárez y Nuñez, 2007; Boque, 2002; Cava, 2009; Ramos-Corpas, 2010b; Torrego, 2000; Trianes y Fernández-Figueras, 2001). Tanto en la prevención primaria (mejorando la convivencia entre todos los alumnos) como en la prevención secundaria (tratando de solucionar del mejor modo posible casos detectados de acoso escolar), el papel desempeñado por la familia, el profesorado y el grupo de iguales parece ser fundamental. No obstante, y aunque suele hacerse referencia a su importancia en numerosos programas de intervención, son escasos los estudios en los que se ha analizado el papel que la calidad de las relaciones sociales de la víctima de acoso con sus profesores, padres e iguales puede tener en su mejor afrontamiento de la situación.

Si bien son numerosos los estudios sobre la importancia del apoyo social, tanto de los iguales como de la familia, en el bienestar de los adolescentes (Estevez, Emler y Wood, 2009; Musitu y Cava, 2003; Pons y Buelga, 2011; Rueger, Malecki y Demaray, 2010), y se ha relacionado el mayor aislamiento social del alumno con una mayor vulnerabilidad al acoso escolar (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010), el papel específico que el entorno social puede desempeñar en el mayor o menor efecto del acoso en los adolescentes apenas ha sido analizado. Esta cuestión, sin embargo, es de especial importancia puesto que puede suponer un importante respaldo para todas las estrategias de intervención y protocolos de actuación con víctimas de acoso en los que se busca ofrecerles el mayor apoyo posible.

Teniendo en cuenta esta carencia, el objetivo de este estudio fue precisamente el de analizar las posibles diferencias en ajuste psicológico en las víctimas de acoso escolar en función de la calidad de sus relaciones con las personas más significativas de su entorno social (padres, profesores y grupo de iguales). En concreto, se analizaron cuatro indicadores de ajuste (autoestima, ánimo depresivo, percepción de estrés y sentimientos de soledad) en función de la calidad de la comunicación con el padre y con la madre, el grado de ayuda que el alumno-víctima percibe del profesor y su nivel de identificación con su grupo de iguales. Estos análisis se realizaron con alumnos víctimas de acoso escolar de tipo verbal, de tipo físico y de tipo relacional.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 1795 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres) de 11 a 18 años ($M = 14.2$, $DT = 1.68$) procedentes de 9 centros educativos (públicos y concertados) de la Comunidad Autónoma de Andalucía, ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados. Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los estratos se establecieron en función de la variable curso (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato).

Instrumentos

Para la identificación de los alumnos víctimas de acoso se utilizó un Cuestionario de Victimización Escolar basado en la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996). Este cuestionario consta de 20 ítems que describen 20 situaciones de victimización directa e indirecta. Los alumnos deben indicar con qué frecuencia han experimentado durante el último curso escolar cada una de las situaciones descritas, con 4 posibilidades de respuesta, desde 1 (*nunca*) hasta 4 (*a menudo*). La estructura factorial del cuestionario ha sido analizada en estudios previos (Cava et al., 2007), que han mostrado la existencia de tres factores: Victimización Verbal, Victimización Física y Victimización Relacional, que explican en su conjunto el 62.18% de la varianza. En el presente estudio la consistencia interna (α de Cronbach) de la subescala de Victimización Verbal fue de 0.87, la de Victimiza-

ción Física de 0.67 y la de Victimización Relacional de 0.89.

Para la medición de la autoestima se utilizó la Escala de Rosenberg (1965), una escala ampliamente utilizada que aporta un índice general de autoestima y que dispone de adecuadas propiedades psicométricas (Baños y Guillén, 2000). Esta escala consta de 10 ítems que hacen referencia al sentido de valía personal, y a los que el sujeto responde mediante una escala de 1 (*muy en desacuerdo*) a 4 (*muy de acuerdo*). Su coeficiente de consistencia interna (alpha de Cronbach) para la presente muestra fue de .76.

La medición del ánimo depresivo se realizó mediante la escala elaborada por el Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (CES-D, Radloff, 1977). Esta escala está compuesta por 22 ítems que evalúan con una escala de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*) la presencia de sintomatología depresiva y aportan un índice general de ánimo depresivo. Esta escala ha sido utilizada y validada en diferentes muestras, mostrando excelentes propiedades psicométricas (Cava, Musitu y Vera, 2000; Meadows, Brown y Elder, 2006). La fiabilidad del instrumento obtenida en esta muestra (alpha de Cronbach) fue de .81.

Los sentimientos de soledad fueron evaluados mediante la Escala de Soledad de la UCLA (Russell, Peplau y Cutrona; 1980). Esta escala consta de 20 ítems que evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (*nunca, pocas veces, muchas veces y siempre*), los sentimientos de soledad. Se trata de una escala muy utilizada y con adecuadas propiedades psicométricas (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández y Rodríguez, 2008; Exposito y Moya, 1999). Su coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) en el presente estudio fue de .89.

La medición del estrés se realizó mediante la Escala de Estrés Percibido de Cohen, Kamarck, y Mermelstein (1983; adaptación de Gracia, Herrero y Musitu, 2002). Esta escala consta de 4 ítems que miden con un rango de respuesta de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*) el grado en que el adolescente evalúa determinadas situaciones como estresantes durante el último mes. En estudios previos se han mostrado las adecuadas propiedades psicométricas de esta escala (Remor, 2006). Su índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) en la presente muestra fue de .64.

Para la medición de la calidad de las relaciones entre alumno y profesor se utilizó una subescala del Cuestionario de Clima Escolar de Moos y Trickett (1973; adaptación de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Este cuestionario mide la percepción que los alumnos tienen del clima del aula, especialmente en aspectos relativos a las relaciones interpersonales y a la estructura organizativa del aula. Consta de 90 ítems de verdadero-falso, agrupados en 9 subescalas de 10 ítems cada una. En este estudio, se ha utilizado la subescala de Ayuda del profesor, la cual hace referencia a la percepción que el alumno tiene sobre el grado

de ayuda, preocupación y amistad que el profesor muestra por sus alumnos. Esta escala ha sido utilizada en estudios previos (Cava et al., 2007; Fraser y Fisher, 1983), mostrando unos índices de fiabilidad satisfactorios. En el presente estudio la fiabilidad obtenida (alpha de Cronbach) para la subescala de Ayuda del profesor fue de .68.

La calidad de las relaciones paterno-filiales fue medida mediante la subescala de Apertura a la Comunicación del Cuestionario de Comunicación Familiar de Barnes y Olson (1982). Esta subescala consta de 11 ítems, con cinco posibilidades de respuesta (1 = *nunca*; 5 = *siempre*), que hacen referencia a la existencia de una comunicación fluida y abierta entre el hijo y sus padres. Estos ítems se plantean, por separado, en relación a la comunicación con la madre y con el padre. Sus índices de fiabilidad (alpha de Cronbach) en el presente estudio han sido de .87 para la subescala de Apertura a la Comunicación con la Madre, y de .89 para la de Apertura a la Comunicación con el Padre.

Por último, la calidad de la relación del adolescente con su grupo de iguales fue medida mediante el Cuestionario de Identificación Grupal de Tarrant (2002; adaptación de Cava, Buelga, Musitu y Herrero, 2011). Este cuestionario mide mediante 13 ítems aspectos cognitivos, evaluativos y afectivos de la identificación grupal; es decir, mide aspectos tales como el grado en que adolescente se siente parte importante del grupo, la valoración que hace del grupo y su grado de compromiso y vinculación con él. El análisis factorial del cuestionario mostró la existencia de tres factores: Autocategorización, Valoración grupal y Compromiso grupal. No obstante, puede obtenerse también una puntuación general del grado de identificación del adolescente con su grupo de iguales, que es la que se ha considerado en el presente estudio. Una mayor identificación grupal indica una mayor integración del sujeto en el grupo, y una mayor satisfacción con su pertenencia al mismo. A este cuestionario se responde mediante una escala de 11 puntos (desde 0 = *completamente en desacuerdo*, hasta 10 = *completamente de acuerdo*). En estudios previos esta escala ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas (Tarrant, 2002; Tarrant, MacKenzie y Hewitt, 2006), y en este estudio su índice de fiabilidad (alpha de Cronbach) para la escala total fue de .81.

Procedimiento

Después de enviar una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación, se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista. En esta entrevista, se entregaron también los consentimientos informados para los padres. Una vez obtenidos los permisos correspondientes, se llevo a cabo la aplicación de los

instrumentos por un grupo de investigadores entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase donde el profesor-tutor del curso estuvo siempre presente. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo. Se informó en todo momento a los adolescentes que su participación en la investigación era voluntaria y anónima.

Resultados

Previamente al análisis de las diferencias en ajuste psicológico en función de la calidad de sus relaciones con padres, profesores y grupo de iguales, se utilizaron las puntuaciones de los alumnos en el Cuestionario de Victimización para identificar a aquellos que eran víctimas de acoso escolar. El punto de corte utilizado para esta clasificación fue 1 desviación típica por encima de la media. Este procedimiento ha sido considerado en estudios previos como adecuado para cumplir con los criterios de frecuencia e intensidad característicos del acoso escolar (Marini, Dane, Bosacki y YLC-CURA, 2006; Solberg y Olweus, 2003). Los alumnos cuyas puntuaciones superaban en 1 desviación típica la puntuación media en la subescala de Victimización Verbal fueron asignados al grupo de víctimas de acoso verbal ($n = 223$), los que superaban este valor en la subescala de Victimización Física fueron asignados al grupo de víctimas de acoso físico ($n = 159$), y por último, los que lo superaban en la subescala de Victimización Relacional fueron asignados al grupo de víctimas de acoso relacional ($n = 244$). Todos los análisis que se

muestran a continuación se realizaron por separado con cada uno de estos grupos.

Seguidamente, dentro del grupo de alumnos identificados como víctimas de acoso verbal, se utilizaron sus puntuaciones en las variables de comunicación con la madre, comunicación con el padre, percepción de ayuda del profesor y grado de identificación con el grupo de iguales para establecer grupos de contraste. Así, sobre la base de sus puntuaciones en la variable de comunicación con la madre, y tomando como puntos de corte los percentiles 75 y 25, se establecieron, respectivamente, el grupo de alumnos con buena comunicación con la madre (altos en apertura a la comunicación: puntuaciones superiores al percentil 75) y el grupo de alumnos con mala comunicación con la madre (bajos en apertura a la comunicación: puntuaciones inferiores al percentil 25). Tomando los mismos puntos de corte, se diferenció igualmente dentro del grupo de alumnos víctimas de acoso verbal a aquellos con buena comunicación con el padre (altos en apertura a la comunicación) y aquellos con mala comunicación con el padre (bajos en apertura a la comunicación). El mismo método fue utilizado para diferenciar, dentro de las víctimas de acoso verbal, entre las que perciben altos niveles de ayuda por parte del profesor y las que perciben bajos niveles de ayuda, y entre las que indican un alto grado de identificación con su grupo de iguales y las que indican un bajo grado de identificación grupal. Una vez establecidos los grupos de contraste, se analizaron sus diferencias en los cuatro indicadores de ajuste psicológico considerados en este estudio: autoestima, ánimo depresivo, sentimientos de soledad y percepción de estrés. Los resultados de estos análisis se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Medias (y desviaciones típicas) en ajuste psicológico (autoestima, ánimo depresivo, percepción estrés y soledad) en víctimas de acoso verbal en función de sus relaciones con padres, profesores y grupo de iguales

	Autoestima	Ánimo Depresivo	Percepción Estrés	Soledad
Comunicación con la Madre				
Alta Apertura Comunicación	3.06 (.45)	2.08 (.59)	2.07 (.68)	1.96 (.47)
Baja Apertura Comunicación	2.86 (.51)	2.32 (.63)	2.40 (.57)	2.29 (.52)
valor <i>F</i>	4.69 *	3.99 *	6.93 **	11.52 ***
Comunicación con el Padre				
Alta Apertura Comunicación	3.25 (.37)	1.93 (.53)	1.92 (.54)	1.85 (.40)
Baja Apertura Comunicación	2.84 (.51)	2.30 (.59)	2.45 (.61)	2.24 (.52)
valor <i>F</i>	20.27 ***	10.25 **	18.79 ***	17.06 ***
Percepción Ayuda Profesor				
Alta Percepción de Ayuda	3.15 (.43)	1.96 (.47)	2.02 (.52)	1.91 (.43)
Baja Percepción de Ayuda	2.88 (.57)	2.30 (.67)	2.45 (.66)	2.15 (.54)
valor <i>F</i>	9.39 **	11.54 ***	17.90 ***	8.84 **
Identificación Grupo Iguales				
Alta Identificación grupal	3.02 (.48)	2.03 (.55)	2.07 (.68)	1.83 (.42)
Baja Identificación grupal	2.90 (.44)	2.43 (.64)	2.42 (.52)	2.30 (.53)
valor <i>F</i>	1.71	10.40 **	7.75 **	24.35 ***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

En la Tabla 1 observamos que, dentro del grupo de alumnos víctimas de acoso verbal, la autoestima es significativamente más alta en aquellos que tienen mejor comunicación con la madre ($M = 3.06$; $DT = .45$) en comparación con los que tienen una peor comunicación con ella ($M = 2.86$; $DT = .51$). Igualmente, los que tienen una mejor comunicación con la madre muestran también un menor ánimo depresivo ($M = 2.08$; $DT = .59$), menor percepción de estrés ($M = 2.07$; $DT = .68$) y menos síntomas de soledad ($M = 1.96$; $DT = .47$). Las diferencias son también significativas en el caso de la comunicación con el padre, la percepción de ayuda del profesor, y el grado de identificación con el grupo de iguales (a excepción en este último caso de la variable autoestima, que no muestra diferencias en función del grado de identificación con el grupo de iguales). En general, podemos apreciar cómo los adolescentes victimizados verbalmente por sus compañeros que mantienen una adecuada comunicación con sus padres y que perciben el apoyo de profesores e iguales, manifiestan un mejor ajuste psicológico que las víctimas de acoso verbal que perciben menos apoyo de su entorno social.

A continuación, se procedió de modo similar con los alumnos víctimas de acoso físico. En primer lugar, se establecieron dos grupos de contraste en función de sus puntuaciones altas (superiores al percentil 75) o bajas (inferiores al percentil 25) en las variables de apertura a la comunicación con la madre, apertura a la comunicación con el padre, percepción de ayuda del profesor y grado de identificación con su grupo de iguales. Una vez establecidos estos grupos, se analizaron sus diferencias en autoestima, ánimo depresivo, percepción de estrés y sentimientos de soledad. Los resultados de estos análisis se muestran en la Tabla 2.

En esta Tabla se observan diferencias significativas en los cuatro indicadores de ajuste considerados. Los alumnos víctimas de acoso físico que tienen una mayor calidad en la comunicación con la madre manifiestan mayor autoestima ($M = 3.06$; $DT = .58$), menor ánimo depresivo ($M = 2.13$; $DT = .64$), menor percepción de estrés ($M = 2.15$; $DT = .74$) y menores sentimientos de soledad ($M = 1.96$; $DT = .54$) que los alumnos victimizados con una peor comunicación con la madre. También en las variables de comunicación con el padre, percepción de ayuda del profesor e identificación con el grupo de iguales, son los alumnos víctimas de acoso físico que indican tener una mayor calidad en sus relaciones sociales más próximas los que manifiestan un ajuste psicológico significativamente mejor. La única diferencia no significativa se produce en los sentimientos de soledad en función de la percepción de ayuda del profesor. En este caso, tanto las víctimas que indican mayor percepción de ayuda del profesor como las que perciben menos su ayuda manifiestan similares sentimientos de soledad. Por otra parte, resultan especialmente significativas las diferencias en ajuste psicológico (en los cuatro indicadores considerados) existentes entre las víctimas en función de la calidad de la comunicación con el padre. Esta fuente de apoyo parece ser especialmente importante en el caso de las víctimas de acoso físico.

Por último, se siguió el mismo procedimiento con las víctimas de acoso relacional para el establecimiento de los grupos de contraste. Estos grupos se establecieron en función de sus puntuaciones altas o bajas en las variables de comunicación con la madre, comunicación con el padre, percepción de ayuda del profesor y grado de identificación con su grupo de iguales. Los

Tabla 2. Medias (y desviaciones típicas) en ajuste psicológico (autoestima, ánimo depresivo, percepción estrés y soledad) en víctimas de acoso físico en función de sus relaciones con padres, profesores y grupo de iguales

	Autoestima	Ánimo Depresivo	Percepción Estrés	Soledad
Comunicación con la Madre				
Alta Apertura Comunicación	3.06 (.58)	2.13 (.64)	2.15 (.74)	1.96 (.54)
Baja Apertura Comunicación	2.77 (.53)	2.53 (.63)	2.51 (.56)	2.35 (.51)
valor <i>F</i>	5.10 *	6.76 **	5.10 *	9.71 **
Comunicación con el Padre				
Alta Apertura Comunicación	3.20 (.46)	1.82 (.51)	1.89 (.62)	1.81 (.47)
Baja Apertura Comunicación	2.81 (.52)	2.33 (.64)	2.53 (.66)	2.30 (.51)
valor <i>F</i>	11.50 ***	13.38 ***	17.68 ***	17.92 ***
Percepción Ayuda Profesor				
Alta Percepción de Ayuda	3.08 (.50)	2.05 (.51)	2.10 (.60)	1.97 (.48)
Baja Percepción de Ayuda	2.78 (.60)	2.34 (.77)	2.39 (.72)	2.19 (.57)
valor <i>F</i>	6.61 **	4.25 *	4.10 *	3.65
Identificación Grupo Iguales				
Alta Identificación grupal	3.11 (.58)	2.00 (.58)	2.12 (.71)	1.84 (.49)
Baja Identificación grupal	2.86 (.49)	2.47 (.67)	2.48 (.62)	2.29 (.55)
valor <i>F</i>	4.04 *	9.18 **	4.97 *	13.16 ***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

análisis de las diferencias en autoestima, ánimo depresivo, percepción de estrés y sentimientos de soledad entre estos grupos se muestran en la Tabla 3.

En la tabla previa puede apreciarse que las víctimas de acoso relacional que disponen de unas adecuadas relaciones sociales manifiestan un ajuste psicológico significativamente mejor al de las víctimas con una peor calidad en sus relaciones más próximas. Así, observamos que la media en autoestima de las víctimas con una mejor comunicación con la madre ($M = 3.10$; $DT = .48$) es significativamente superior a la media de las víctimas con un nivel bajo de apertura a la comunicación con la madre ($M = 2.91$; $DT = .51$). Ambos grupos también difieren significativamente en sus medias en ánimo depresivo, percepción de estrés y soledad; mostrando un peor ajuste psicológico las víctimas que indican un nivel bajo de apertura en la comunicación. En las variables de comunicación con el padre, percepción de ayuda del profesor e identificación con el grupo de iguales existen también diferencias significativas en el ajuste psicológico de las víctimas en función de la calidad de estas relaciones. Las víctimas de acoso relacional que perciben mayor calidad en sus relaciones con padres, profesores e iguales muestran mayor autoestima, menor ánimo depresivo, menor percepción de estrés y menores sentimientos de soledad. De un modo más específico, observamos que en la comunicación con el padre, las diferencias de medias son altamente significativas en los cuatro indicadores de ajuste considerados (autoestima, ánimo depresivo, percepción de estrés y soledad). En la percepción de ayuda del profesor, las diferencias con un mayor nivel de significación se muestran en las variables de ánimo depresivo y percepción de estrés; mientras que en la identi-

ficación con el grupo de iguales, el mayor nivel de significación se da en la variable soledad.

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las diferencias en ajuste psicológico en las víctimas de acoso escolar en función de la calidad de sus relaciones con padres, profesores e iguales. Los resultados obtenidos en este estudio apoyan claramente la importancia que el entorno social más próximo tiene en el ajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar. En estudios previos se ha señalado la importancia que la calidad de las relaciones con los iguales tiene como un elemento de vulnerabilidad ante el acoso, señalándose que los alumnos rechazados por sus compañeros, más solitarios y con menor integración en el grupo de iguales son en mayor medida objeto de acoso escolar (Cava et al., 2010; Coleman y Byrd, 2003; Gini, 2006; Hodges y Perry, 1999; Salmivalli y Isaacs, 2005). Sin embargo, los resultados de este estudio resaltan la importancia que el entorno social tiene, no sólo en la vulnerabilidad al acoso, sino también en el mayor o menor impacto que la situación vivida tiene para el adolescente.

Los resultados de este estudio muestran que los alumnos víctimas de acoso escolar, sea éste verbal, físico o relacional, que tienen una mejor comunicación con sus padres, perciben mayor grado de ayuda de sus profesores y muestran una mayor integración en su grupo de iguales, presentan mejor ajuste psicológico que las víctimas de acoso que no cuentan con estos importantes recursos en el ámbito social. Ciertamente, estos resultados no indican causalidad, al tratarse de

Tabla 3. Medias (y desviaciones típicas) en ajuste psicológico (autoestima, ánimo depresivo, percepción estrés y soledad) en víctimas de acoso relacional en función de sus relaciones con padres, profesores y grupo de iguales

	Autoestima	Ánimo Depresivo	Percepción Estrés	Soledad
Comunicación con la Madre				
Alta Apertura Comunicación	3.10 (.48)	2.06 (.67)	2.08 (.68)	1.98 (.59)
Baja Apertura Comunicación	2.91 (.51)	2.46 (.61)	2.43 (.54)	2.30 (.50)
valor <i>F</i>	4.13 *	11.34 ***	9.83 **	12.65 ***
Comunicación con el Padre				
Alta Apertura Comunicación	3.23 (.38)	1.95 (.60)	1.97 (.64)	1.88 (.45)
Baja Apertura Comunicación	2.82 (.50)	2.40 (.62)	2.45 (.57)	2.26 (.53)
valor <i>F</i>	21.40 ***	14.19 ***	15.78 ***	14.98 ***
Percepción Ayuda Profesor				
Alta Percepción de Ayuda	3.11 (.42)	2.04 (.48)	2.07 (.56)	1.94 (.40)
Baja Percepción de Ayuda	2.89 (.55)	2.38 (.66)	2.47 (.61)	2.17 (.52)
valor <i>F</i>	8.01 **	14.12 ***	18.44 ***	9.91 **
Identificación Grupo Iguales				
Alta Identificación grupal	3.09 (.46)	2.09 (.59)	2.17 (.70)	1.87 (.47)
Baja Identificación grupal	2.93 (.41)	2.44 (.64)	2.43 (.54)	2.27 (.48)
valor <i>F</i>	4.11 *	9.64 **	4.51 *	19.73 ***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

un estudio transversal, y no puede afirmarse que el mejor ajuste psicológico sea necesariamente consecuencia del mayor apoyo del entorno social. Sin embargo, teniendo en cuenta que son numerosos los estudios que han constatado la importancia del apoyo social en el afrontamiento de situaciones estresantes (Gracia, Herrero y Musitu, 2002; Leung; Yeung y Wong, 2010; Musitu y Cava, 2003), es de suponer que también este apoyo pueda desempeñar un papel fundamental en el afrontamiento que las víctimas de acoso escolar hacen de esta situación. De hecho, el apoyo paterno ha mostrado ser un importante recurso en el afrontamiento de situaciones estresantes en el ámbito académico (Leung et al., 2010), y el apoyo percibido en el contexto escolar ha mostrado ser igualmente un factor relevante para el adecuado afrontamiento de los cambios propios de la adolescencia (Ellonen, Kaäriäinen y Autio, 2008).

Además de constatarse la importancia de los padres (padre y madre), profesorado e iguales como elementos de apoyo para las víctimas, en este estudio se muestran también algunas diferencias entre estas fuentes de apoyo. Así, un resultado interesante de este estudio es la importancia que la calidad de la comunicación con el padre tiene para las víctimas de acoso escolar. Aunque no es frecuente analizar por separado la calidad de la comunicación con cada uno de los padres, en estudios previos se ha constatado la mayor influencia que la calidad de la comunicación con el padre tiene en el ajuste psicosocial del adolescente (Estevez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Este resultado, además de confirmar estos estudios previos, permite avalar la necesidad de implicar en mayor medida a la figura del padre en las propuestas de intervención encaminadas a mejorar la calidad de las relaciones entre padres e hijos adolescentes. Aunque no es fácil implicar a ambos progenitores en las propuestas de intervención desarrolladas desde el contexto escolar, mantener una propuesta lo más amplia posible y ser conscientes de la importancia de esta relación para el adolescente es un aspecto que debería tenerse en cuenta en el desarrollo de los programas de intervención.

En cuanto a la ayuda percibida del profesor, y aun que se trata de una importante fuente de apoyo en todos los tipos de acoso, mostrando relaciones significativas con los cuatro indicadores de ajuste considerados, su importancia parece especialmente relevante en el caso del acoso verbal y relacional. Una posible explicación a este resultado podría estar relacionada con los lugares en los que habitualmente se producen este tipo de agresiones: pasillos, patio y entrada y salida del centro en el caso del acoso físico, y en mayor medida en el aula en el caso del acoso verbal y relacional (Defensor del Pueblo, 2007). Las víctimas de agresiones verbales y relacionales, cometidas en mayor medida en presencia del profesor, podrían esperar en mayor grado la implicación y el apoyo del profesor ante estas situaciones que está presenciando directa-

mente, y que además se producen con una mayor frecuencia. Los resultados obtenidos en este estudio muestran cómo las víctimas de todos los tipos de acoso, pero especialmente de acoso verbal y relacional, muestran mejor ajuste psicológico (más autoestima, menor ánimo depresivo, menor percepción de estrés y menor sentimiento de soledad) cuando perciben mayor nivel de ayuda del profesor. Estos resultados respaldarían la importancia que en la mayor parte de los programas de intervención contra el acoso escolar se concede al conocimiento del profesorado de todos los tipos de acoso y maltrato entre iguales, su rechazo hacia todas las formas de maltrato y su implicación activa ante el mismo mostrando claramente su apoyo a la víctima (por ejemplo, Monjas y Aviles, 2006; Ortega, 1998; Ramos-Corpas, 2010a).

Respecto a la importancia del grupo de iguales, diversos estudios han constatado la mayor vulnerabilidad al acoso escolar que muestran los alumnos rechazados y aislados en el aula (Cava et al., 2010; Fox y Boulton, 2006; Salmivalli y Isaacs, 2005). Estos alumnos suelen ser objetivo habitual de los agresores, y suelen recibir menos apoyo de sus compañeros. Los resultados de este estudio constatan la importancia que el grupo de iguales tiene no sólo en la vulnerabilidad, sino también en el modo en que el acoso afecta a la víctima. Como señala el Informe del Defensor del Pueblo (2007), las víctimas suelen recurrir en primer lugar a los amigos en busca de ayuda. Así, aquellas víctimas que tienen un mayor grado de identificación con su grupo de iguales, es más probable que cuenten con su apoyo ante la situación de acoso sufrida. La búsqueda de apoyo es una de las estrategias de afrontamiento que se han constatado como más efectivas para el adecuado afrontamiento de situaciones de violencia y acoso escolar (Aviles, 2009; Rosario, Salzinger, Feldman y Ng-Mak, 2008; Visconti y Tropp-Gordon, 2010). No obstante, tal y como señalan Visconti y Tropp-Gordon (2010), el análisis de las diferentes estrategias de afrontamiento, y la consideración de las posibles diferencias en su efectividad en función del tipo de acoso sufrido y de su intensidad, son cuestiones hacia las que la investigación debería dirigirse en mayor medida.

El presente estudio contribuye, en definitiva, a validar las intervenciones en acoso escolar dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales de todo el alumnado, y en especial de aquellos que son víctimas de acoso, incluyendo en las estrategias de intervención a toda la comunidad educativa: padres, madres, profesores y alumnos (por ejemplo, Aviles, 2006; Monjas y Aviles, 2006; Ortega, 1998; Ramos-Corpas, 2010a; Suckling y Temple, 2006). Además, permite también conectar las investigaciones sobre acoso escolar con un ámbito de estudio tan importante en intervención psicosocial como es el del apoyo social. Ciertamente, sería interesante conectar en mayor medida ambas líneas de investigación en futuros estudios. De hecho,

algunos estudios están comenzando a analizar las diferentes estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas de acoso escolar (entre ellas, la búsqueda de apoyo, el enfrentamiento con el acosador o la evitación de la situación) y su eficacia en función del tipo de acoso y las características de la víctima (Avilés, 2009; Visconti y Tropp-Gordon, 2010). Aunque son todavía considerables los aspectos a analizar sobre este tema, parece esencial que la víctima disponga de un clima de confianza y apoyo en su entorno para poder comunicar la situación vivida, y para afrontarla de un modo adecuado. Es probable que la utilización de estrategias de afrontamiento más efectivas en las víctimas que disponen de un mayor apoyo en su entorno social pueda explicar, en gran medida, el mejor ajuste psicológico que se ha constatado en este estudio en las víctimas con relaciones sociales de mayor calidad. Ciertamente, éste es un aspecto que sería interesante analizar en posteriores trabajos.

Por último, es necesario también señalar la existencia de algunas limitaciones en este estudio. En este sentido, la utilización de autoinformes de los adolescentes puede constituir una cierta limitación. Aunque este tipo de medición ha demostrado su validez, y de hecho constituye una fuente básica de información en este tipo de estudios (Crick y Bigbee, 1998), sería interesante, en posteriores trabajos, disponer también de la información aportada por padres y profesores respecto a la calidad de sus relaciones con el adolescente. Por otra parte, y debido a la naturaleza transversal de este estudio, los resultados deben interpretarse con cierta cautela, puesto que este tipo de estudios no permiten establecer relaciones de causalidad. En posteriores estudios de tipo longitudinal deberá analizarse con mayor profundidad el modo en que estas variables se influyen. No obstante, y a pesar de estas limitaciones, los resultados de este trabajo resaltan la importancia que el apoyo del profesor, del entorno familiar y del grupo de iguales tiene en el ajuste psicológico de la víctima, y la necesidad de incluir a estos tres ámbitos sociales en el desarrollo de programas de intervención en acoso escolar.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2008-01535/PSIC "Violencia escolar, victimización y reputación social en la adolescencia", subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias

- Alvárez-García, D., Alvárez, L. y Nuñez, J. C. (2007). *Aprende a resolver conflictos: Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Archer, J. y Coyne, S. M. (2005) An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212-230.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Baños, R. M. y Guillén, V. (2000). Psychometrics characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of de Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota
- Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Borges, A., Prieto, P., Ricchetti, G., Hernández, C. y Rodríguez, E. (2008). Validación cruzada de la factorización del test UCLA de soledad. *Psicothema*, 20, 924-927.
- Cairns, R. B, Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. y Gariépy, J. L. (1989). Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- 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, 1185-1229.
- Caruana, A. (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Cava, M. J. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Informació Psicològica*, 95, 15-26.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8, 369-383.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Herrero, H. (2011). Estructura factorial de la escala de identificación grupal de Tarrant. *Psicothema*, 23, 330-335.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e

- indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 151-161.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 156-165.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Calvo, A. (2011). *Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Coleman, P. K. y Byrd, C. P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 301-314.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N., Kim, T. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Crick, N. R. y Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (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-UNICEF (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 Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary school: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- Ellonen, N., Kääriäinen, J. y Autio, V. (2008). Adolescent depression and school social support: A multilevel analysis of a Finnish sample. *Journal of Community Psychology*, 36, 552-567.
- Estévez, E., Emler, N. y Wood, C. (2009). Violent offending: An analysis of family, school and community risk factors. En O. Sahin y J. Maier *Delinquency: Causes, Reduction and Prevention* (pp. 275-302). New York: Nova Science Publishers.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- Estevez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Expósito, F., y Moya, M. (1993). Validación de la UCLA loneliness scale en una muestra española. En F. Loscertales, y M. Marín (Eds.), *Dimensiones psicossociales de la educación y de la comunicación*, (pp. 355-364). Sevilla: Eudema.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La catarata.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 110-121.
- Fraser, B. J. y Fisher, D. L. (1983). Use of actual and preferred Classroom Environment Scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 303-313.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicossociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Hodges, E. V. y Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Leung, G., Yeung, K. C. y Wong D. (2010). Academic stressors and anxiety in children: the role of paternal support. *Journal of child and family studies*, 19, 90-100.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosack, S. L. y YLC-CURA (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.
- Martin, K. M. y Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44, 199-208.
- Meadows, S. O., Brown, J. S. y Elder, G. H. (2006). Depressive symptoms, stress, and support: gendered trajectories from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 93-103.
- Monjas, M. I. y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

- Moos, R. H. y Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell (traducción, 1998, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata).
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de intervención*. Barcelona: Grao.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: EDEBE.
- Pons, J. y Buelga, S. (2011). Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: Una revisión desde una perspectiva psicosocial y ecológica. *Psychosocial Intervention*, 20, 75-94. doi: 10.593/in2011v20n1a7.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.
- Putallaz, M., Grimes, C., Kristen J., Kupersmidt, J., Coie, J. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: A self report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Ramos-Corpas, M. J. (2010a). La convivencia en un centro educativo: claves organizativas para su potenciación. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, vol.12.
- Ramos-Corpas, M. J. (2010b). Guía didáctica para la formación de mediadores en el IES María-Galiana. *Revista R@k –en redes*, vol 1 (nº7).
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 86-93.
- Rosario, M., Salzinger, S., Feldman, R. S. y Ng-Mak, D. S. (2008). Intervening processes between youths' exposure to community violence and internalizing symptoms over time: the roles of social support and coping. *American Journal of Community Psychology*, 41, 43-62.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton Univer. Press.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. y Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Salmivalli, C. y Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Informe extraordinario: Convivència i conflictes als centres educatius*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *Informe especial. La escuela: Espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Generalitat Valenciana.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 98-103.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, E. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.
- Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social Development*, 11, 110-123.
- Tarrant, M., MacKenzie, L. y Hewitt, L.A. (2006). Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of development tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 627-640.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de formadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (coord) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Visconti, K. J. y Troop-Gordon, W. (2010). Prospective relations between children's responses to peer victimization and their socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 261-272.

Manuscrito Recibido: 28/11/2010

Revisión Recibida: 20/01/2011

Manuscrito Aceptado: 16/04/2011