



Original

Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto?



Rafael Miranda^{a,*}, Xavier Oriol^b, Alberto Amutio^c, y Harry Ortúzar^d

^a Departamento de Psicología, Universidad Continental, Huancayo, Perú

^b Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile, Chile

^c Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Donostia-San Sebastián, España

^d Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Santiago de Chile, Chile

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 23 de septiembre de 2017

Aceptado el 4 de julio de 2018

On-line el 11 de septiembre de 2018

Palabras clave:

Acoso escolar
Adolescentes
Apoyo familiar
Apoyo escolar
Satisfacción con la vida

R E S U M E N

Existen pocos estudios que vinculen la victimización sufrida por *bullying* con la satisfacción con la vida. Por ello, este estudio tiene como objetivo evaluar el efecto mitigador del apoyo de figuras adultas (padres, madres y adultos de la escuela) sobre la relación de la victimización por *bullying* y la satisfacción con la vida en adolescentes. Con este fin, se evalúa una muestra de 5774 adolescentes provenientes de 71 escuelas públicas ubicadas en barrios violentos de Lima, Perú. Para ello, se realiza un análisis de moderación para evaluar el rol de las figuras adultas de apoyo en la casa y la escuela. Los resultados muestran que el apoyo de los adultos en casa mitiga la relación negativa entre la victimización y la satisfacción con la vida. Este efecto es mayor en el caso del apoyo adulto en la casa. El apoyo brindado por los adultos, tanto en la casa como en la escuela, favorece que los adolescentes que padecen de una alta prevalencia de victimización puedan mantener niveles superiores de satisfacción con la vida respecto a los adolescentes que perciben bajo apoyo de los adultos. Finalmente, se discute la necesidad de que adultos en la escuela y padres realicen acciones coordinadas para prevenir y disminuir la prevalencia de este tipo de violencia entre compañeros/as.

© 2018 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect?

A B S T R A C T

There are still few studies relating bullying victimization and life satisfaction. This study aimed to assess the mitigating effect of adult figures support (at school and home) on the relationship between bullying victimization and life satisfaction experienced by adolescents. To this end, a sample of 5774 adolescents from 71 public schools located throughout the violent neighborhoods of Lima (Perú) was evaluated. A moderation analysis was performed to assess the moderating role of support adult figures from home and school. The results show that the support of adults at home and school mitigate the negative effect of bullying victimization on life satisfaction, and this effect is larger in the case of adult home support. Adult support at home and school help students with high prevalence of bullying victimization maintain high levels of life satisfaction compared to adolescents with low support from adults. Finally, the need for adults at school and home to take joint measures to prevent and reduce the prevalence of this type of peer violence is discussed.

© 2018 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Bullying victimization
Adolescents
Adult home support
Adult school support
Life satisfaction

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: rmiranda@continental.edu.pe (R. Miranda).

Introducción

La atención sobre el fenómeno del *bullying* se incrementa en muchos países occidentales y se convierte en un serio tema social, especialmente porque los medios reportan un alto número de suicidios originados por este fenómeno. De acuerdo con el *U.S. Department of Health and Human Services* (2013) más del 70% de los estudiantes y un porcentaje similar del personal educativo son testigos de *bullying* en las escuelas, y casi un tercio de los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato reportan sufrir este tipo de abusos (Leland, 2015). Varios estudios estiman que al menos cerca del 30% de niños y adolescentes son víctimas de *bullying* en algún momento mientras están en la escuela, y entre el 5% y 10% son acosados regularmente (Riggs y Brown, 2017; Rothon, Head, Klineberg, y Stansfeld, 2011). Resulta difícil, sin embargo, realizar estimaciones precisas, puesto que el *bullying* no siempre es denunciado debido al miedo a represalias (Nocero y Beckerman, 2014). La literatura muestra diferencias en agresividad y depresión por género en la población adolescente. Concretamente, la mayoría de los estudios reportan una alta prevalencia de *bullying* más en niños que en niñas (Hong y Espelage, 2012; Seals y Young, 2003). El *bullying* y la victimización encuentran un alto nivel de prevalencia durante la etapa de adolescencia temprana (Claes, Luyckx, Baetens, Van de Ven, y Witteman, 2015), y la mayor parte de los adolescentes siguen una trayectoria declinante de *bullying* desde principios hasta mediados de la adolescencia (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine, y Maughan, 2008).

Victimización por *bullying* y satisfacción con la vida

El *bullying* es definido como el deseo de hostigar y realizar acciones dañinas contra otro niño y/o adolescente, y que se distinga por distintas formas de acoso, como la verbal, social, física y, más recientemente, el *cyberbullying* (Leland, 2015; Rothon, Head, Klineberg, y Stansfeld). Este último implica usar información y comunicación tecnológica, mayormente en Internet y teléfonos móviles, con el fin de intimidar a los compañeros de escuela (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2018). Estar involucrado en el *bullying* como víctima se relaciona con problemas de ajuste emocional como la soledad, ansiedad, baja autoestima y depresión (Eslea et al., 2004; Kochenderfer-Ladd, y Wardrop, 2001; Moore et al., 2017; Nansel et al., 2001) y otros problemas mentales. Por tanto, varios estudios se centran en los efectos del *bullying* en la salud mental, pero menor atención se presta a la relación entre la victimización por *bullying* y la satisfacción con la vida (Varela et al., 2017), a pesar de que este último es un factor clave predictivo para un positivo ajuste en la adolescencia (Casas, 2011; Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río, Méndez, y Prieto, 2017). La satisfacción con la vida es uno de los componentes cognitivos del bienestar subjetivo y es definido como la evaluación de la calidad de vida en general (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999). En los últimos años, los estudios que evalúan la satisfacción con la vida y otros componentes del bienestar subjetivo durante la infancia y adolescencia se incrementan, aunque la investigación en esta área continúa siendo una prioridad (Dex y Hollingworth, 2012; Dinisman, Montserrat, y Casas, 2012). En este sentido, es especialmente importante realizar investigaciones que permitan identificar la protección y el riesgo de factores que incrementan o reducen la satisfacción que tienen con la vida los niños y adolescentes (Dinisman y Ben-Arieh, 2015).

La mayor parte de los estudios usan una sola variable para evaluar la satisfacción con la vida. Por ejemplo, la satisfacción global con la vida, escala desarrollada por Campbell, Converse, y Rogers (1976), pregunta cuán satisfechas están las personas con su vida en general. Más recientemente, Gademann, Guhn, y Zumbo (2012) desarrollan una nueva escala basada en los procesos cognitivos de niños y adolescentes relacionados con la satisfacción que estos

sienten por la vida. Esta escala establece cinco ítems, los cuales son complementarios a la escala de un único ítem de Diener et al. (1999). De acuerdo con el *International Well-Being Group* (2013), aunque la escala de un solo ítem es un buen instrumento para evaluar el bienestar subjetivo, el uso de una escala multiítem es también recomendada para mejorar la confiabilidad.

Algunos estudios conducidos sobre el *bullying* y la satisfacción con la vida en los adolescentes muestran que sufrir del primer fenómeno se encuentra negativamente relacionado con el segundo (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, y Yubero, 2015; Valois, Kerr, y Huebner, 2012) y las personas que son víctimas tienen una reducida satisfacción con la vida en comparación con los niños que no experimentan tal abuso (Flaspohler, Elfstrom, Vanderyzee, Sink, y Birchmeire, 2009). Este estudio desea poder contribuir con la ya existente literatura sobre las relaciones de estas variables durante la adolescencia mediante el uso de una escala multiítem para evaluar la SV.

¿Puede el apoyo de figuras adultas mitigar los efectos del *bullying*?

Desde una perspectiva socioecológica, entender la influencia de diversos factores en la dinámica de *bullying*, así como las relaciones entre diferentes actores involucrados, resulta ser necesaria para adoptar medidas preventivas efectivas. A pesar de que existe extensa literatura sobre las estrategias de prevención del *bullying*, muy pocos estudios examinan los procesos que pueden operar para mitigar los efectos negativos de este fenómeno (Rothon et al., 2011; Zhou, Liu, Niu, Sun, y Fan, 2017). Uno de estos procesos es el apoyo social. Las consecuencias del *bullying* pueden ser mucho más severas si se carece de un apoyo socioemocional (Hong y Espelage, 2012; Wang et al., 2012). En este sentido, la relación afectiva que los profesores establecen con los estudiantes es un factor clave para la adaptación escolar (Stasio, Savage, y Burgos, 2016; Hamre y Pianta, 2010; Hughes, Luo, Kwok, y Loyd, 2008; López-González, Amutio, Oriol, y Bisquerra, 2016) y para otras variables relacionadas con el ajuste adolescente, tal como un apropiado funcionamiento social y logros académicos (Allen, Witt, y Wheelless, 2006; Wentzel, Battle, Russell, y Looney, 2010). Esto se confirma con el estudio de Wang, Brinkworth, y Eccles (2013) con 1400 jóvenes, el cual muestra que la confianza y el afecto positivo de relaciones con profesores actúan como moderadores en la relación entre los conflictos de padres e hijos, la depresión y un disruptivo o disfuncional comportamiento en adolescentes desde 13 a 18 años.

De acuerdo con Claes et al. (2015), el *bullying* y la victimización aumentan el riesgo de cometer autolesiones no suicidas (NSSI). La relación del *bullying* y victimización, con el NSSI es parcialmente mediada con un estado de ánimo depresivo. Adicionalmente, se demuestra que la relación entre el *bullying* y la victimización con NSSI y el estado de ánimo depresivo con el NSSI son moderados por el soporte parental, indicando que estas relaciones son menos recurrentes en adolescentes que tiene un alto soporte por parte de los padres. En la misma línea, Ang (2015) concluye que el *cyberbullying* se encuentra estrechamente relacionado con pobres lazos emocionales con los padres o cuidadores. Por lo tanto, se destaca la necesidad de incluir tanto el entrenamiento en regulación de las emociones como las intervenciones basadas en la familia en los programas de intervención al *bullying* para prevenir el NSSI. Otros estudios también demuestran que las relaciones familiares tienen una profunda influencia en las capacidades de regulación de emociones (Baldry, 2004; López-González et al., 2016), las cuales son centrales para adecuar el funcionamiento individual y el comportamiento prosocial en adolescentes. En este sentido, el tipo de interacciones que los adolescentes establecen con personas significativas (familia, profesorado), dependiendo en su estado de desarrollo, parecen actuar como protección importante o constituir factores de riesgo para la victimización por el *bullying* (Banzon-Librojo, Garabiles, y

Alampay, 2017; Oriol, Miranda, Amutio, Acosta, Mendoza, y Torres-Vallejos, 2017a; Rose, Nickerson, y Stormont, 2015).

Estudio actual

En la literatura internacional, los estudios que relacionan a la victimización por el *bullying* con la satisfacción con la vida son aún escasos. Este estudio intenta evaluar la satisfacción con la vida en adolescentes usando una escala multiítem, en contraste con la mayoría de los estudios, los cuales usualmente usan la medida con un solo ítem creado por Diener et al. (1999). Existe amplia literatura referente al efecto del apoyo social como un factor de protección en casos de *bullying*. Sin embargo, estos estudios consideran la relación del *bullying* con problemas mentales en vez de su relación con la satisfacción con la vida. Dentro de la investigación realizada sobre el bienestar subjetivo en adolescentes, el apoyo de figuras significativas en la familia y la escuela se vuelven cada vez más relevantes (Siedlecki, Salthouse, Oishi, y Jeswani, 2014). Por lo tanto, se da la prioridad a explorar cómo el apoyo de importantes figuras adultas puede mitigar el efecto de la victimización por *bullying*.

A la luz de las consideraciones anteriores, se propone las siguientes hipótesis: (1) el *bullying*/victimización está relacionado de forma negativa con la satisfacción con la vida; (2) el apoyo percibido de adultos en la escuela modera la relación entre el *bullying* experimentado y la satisfacción con la vida; y, (3) el apoyo de adultos en la casa tiene un efecto de moderación mayor que el apoyo de los adultos en la escuela en la relación entre el *bullying* y la satisfacción con la vida. Para verificar esta hipótesis, las variables de sexo y edad se utilizan como variables de control.

Método

Participantes

La muestra es parte de la línea base del proyecto *Escuela Amiga*, realizado por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) en el 2013. Participan en este proyecto un total de 5774 estudiantes de 71 escuelas de Educación Secundaria perteneciente a escuelas públicas de Lima Metropolitana. La edad promedio de la muestra es de 14.19 años ($DT = 1.00$), siendo el 48.2% hombres. Asimismo, el 10.5% de estudiantes se identifican a sí mismos como afroperuanos y el 4.6% manifiesta padecer una discapacidad física.

Instrumentos

Durante la etapa de línea de base del proyecto, el Ministerio de Educación del Perú elaboró un instrumento de evaluación denominado *Cuestionario Único de Bienestar Escolar*. Este instrumento comprende 21 variables basadas en cuestionarios internacionales, siendo la Escala de Satisfacción con la Vida desarrollada por Gadermann et al. (2012) una de estas. Las escalas que conforman el *Cuestionario Único de Bienestar Escolar* están agrupadas en siete dimensiones: (1) *bienestar socioemocional*, (2) *habilidades socioemocionales*, (3) *comportamiento prosocial*, (4) *ambiente escolar*, (5) *violencia escolar*, (6) *apoyo de compañeros* y (7) *apoyo de adultos*. Este instrumento se validó por consultores metodológicos del Banco Mundial. Las siguientes variables se seleccionan para este estudio a partir de las diferentes dimensiones establecidas:

Satisfacción con la vida: la escala se encuentra compuesta por cinco ítems: «En muchos sentidos mi vida es similar a la vida que quisiera tener», «Mi vida es excelente», «Estoy feliz con mi vida», «Hasta ahora, he logrado cosas importantes que quiero tener en mi vida» y «Si fuera a nacer nuevamente, me gustaría vivir de la misma forma en la que he vivido hasta ahora». Todas estas variables se miden a través de una escala Likert de 5 puntos cuyo rango va desde 0 a 4 (0 = de ninguna forma, 1 = no, 2 = algo, 3 = sí, 4 = mucho).

Los puntajes de los ítems escala presentan un alto nivel de confiabilidad ($\alpha = .79$). Asimismo, se calcularon la confianza compuesta (CR) y la media de la varianza extraída (AVE). Los resultados indican que el CR es óptimo (CR = .80) y el VME es adecuado (AVE = 49%). Los resultados del AFC muestran un ajuste adecuado ($\chi^2/df = 4.17$, CFI = .96, TLI = .98, RMSEA = .06).

Apoyo de adultos en casa: esta variable evalúa la percepción que tienen los estudiantes sobre el apoyo de adultos en su casa. Esta comprende tres ítems (por ejemplo, «En casa, hay al menos un adulto quien realmente se preocupa por mí»). Esta escala es medida a través de una escala de 5 puntos de Likert cuyo rango va de 0 a 4 (0 = de ninguna forma, 1 = no, 2 = algo, 3 = sí, 4 = mucho). La confiabilidad de los ítems de la escala resulta ser alta ($\alpha = .80$), CR = .80 y AVE = 76%.

Apoyo de adultos en la escuela: la escala evalúa la percepción que tiene el estudiante sobre el apoyo de adultos en su escuela a través de 3 ítems (por ejemplo, «En la escuela, hay un maestro o algún otro adulto quien cree que me irá bien en la vida»), la escala se mide a través de un puntaje Likert de 5 puntos cuyo rango va de 0 a 4 (0 = de ninguna forma, 1 = no, 2 = algo, 3 = sí, 4 = mucho). También, los ítems que conforman la escala presentan una alta confiabilidad ($\alpha = .82$), CR = .82 y AVE = 78%.

Victimización por bullying: esta variable se construye a partir de los reportes de agresión tradicional y el *cyberbullying*. La escala pregunta a los adolescentes si sufrieron algún tipo de *bullying* durante la última semana y cuántas veces ocurrió este hecho, con el fin de verificar si la agresión es continua. Las preguntas usadas para esta escala son: (1) «Un estudiante te agarró o empujó fuerte para molestarte», (2) «Uno o varios estudiantes te han golpeado o pateado», (3) «Un estudiante te ha amenazado con dañarte o golpearte», (4) «Un estudiante te ha insultado» y (5) «Al menos un estudiante se ha burlado de ti a través de medios electrónicos (e-mail, Facebook, mensajes de texto, Twitter, etc.)». Las variables se miden usando una escala de Likert de tres puntos (0 = nunca, 1 = una vez, 2 = dos o más veces). La escala presenta una alfa de Cronbach de .71, CR = .72 y AVE = 58%. También, el CFA muestra un ajuste adecuado ($\chi^2/df = 5.44$, CFI = .97, TLI = .93, RMSEA = .07).

Procedimiento

Este estudio *ex post facto* toma como referencia la línea de base del proyecto «Escuela Amiga». Como parte del estudio, se encuesta a estudiantes de cuarto grado de primaria y segundo grado de secundaria perteneciente a 71 instituciones educativas localizadas en vecindarios con los más altos niveles de violencia de Lima Metropolitana. Las consideraciones éticas del proyecto son aprobadas por el MINEDU y por el comité de ética del *Innovation for Poverty Action* (IPA), organización que provee asistencia técnica al MINEDU. Para esta evaluación, se elaboran consentimientos informados por escrito para padres y directores de la escuela y consentimientos informados para los estudiantes a quienes se les explica verbalmente antes de proceder con la recolección de la data. El objetivo de este proyecto se pone en conocimiento antes de la aplicación del cuestionario y se informa a los estudiantes de que eran libres de no responder el cuestionario en caso de que lo desearan.

Adicionalmente, como parte de las consideraciones éticas propuestas por IPA y MINEDU se implementan protocolos para monitorear la recolección de datos. Con respecto al protocolo de aplicación, el Ministerio de Educación e IPA proporcionan capacitación a los entrevistadores en la aplicación del instrumento y la implementación de un protocolo de contención emocional en caso de que el estudiante sea afectado por el contenido del cuestionario. De acuerdo con el protocolo, en el supuesto de que el estudiante experimente una situación que afecta su bienestar emocional, el supervisor de la encuesta deberá acercarse a su escritorio y preguntarle al estudiante cómo se siente. En caso de que se detecte alguna

situación de disconformidad emocional, el estudiante debe ser derivado inmediatamente a un psicólogo o tutor, el cual permanecerá en otra habitación separada de donde se aplica la encuesta.

Análisis de datos

Los datos recogidos se analizan a través de estadísticos descriptivos y correlacionales. Para corroborar los modelos de moderación propuestos, todas las variables continuas se centran a la media. Todas las interacciones significativas se analizan examinando los tamaños del efecto, las ecuaciones de regresiones simples y pendientes simples. Los cambios en el R² para el modelo se toman en cuenta como una medida de la varianza explicada a partir de la interacción por encima de los efectos principales (es decir, el tamaño del efecto). Además, se analizan los supuestos de moderación y regresión. La moderación se realiza utilizando la macro PROCESS (Hayes, 2016) en el programa SPSS v23. PROCESS utiliza un método ordinario de mínimos cuadrados y un método *bootstrap* corregido por sesgo (con 5000 muestras *bootstrapped*) para estimar los efectos condicionales (moderados). Para identificar las interacciones significativas, se utiliza el análisis de pendiente simple en niveles bajos (-1 DE) y altos (+1 DE) del moderador, con la técnica de Johnson-Neyman (Spiller, Fitzsimmons, Lynch, y McClelland, 2013). En el presente estudio, se utiliza el modelo 1 de Preacher, Rucker, y Hayes (2007).

De acuerdo con estos modelos, los moderadores (apoyo de adultos en la escuela y en la casa) se asumen como variables que mitigan la relación entre el *bullying* y la satisfacción con la vida.

Resultados

La **Tabla 1** muestra la frecuencia de *bullying* autorreportada según el tipo de agresión, dividida en *bullying* tradicional y *cyberbullying*. En general, el 74.4% de los estudiantes reportan sufrir *bullying*. Este resultado es consistente con los resultados de otros estudios (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018). Sobre el *bullying* tradicional, el 69.2% reporta este tipo de agresión y el 31.3% reporta ser víctima de *cyberbullying*. Al comparar por sexo, los hombres presentan una mayor prevalencia de *bullying* tradicional ($\chi^2 = 94.37, p < .001$). Sin embargo, no hay una diferencia significativa en relación con el *cyberbullying*. Además, se encuentran diferencias significativas en la prevalencia del *cyberbullying* entre la adolescencia temprana y tardía por $\chi^2 = 6.95, p < .05$.

La **Tabla 2** muestra la media, desviación estándar, rango y correlaciones entre las variables. Las correlaciones son significativas entre todas las variables. Como se espera, la satisfacción con la vida se correlaciona negativamente con el *bullying* y positivamente con el apoyo de los adultos. Además, existe una correlación negativa y significativa entre el *bullying*, la satisfacción con la vida y la edad.

Antes de realizar el análisis de moderación, se comprueban los supuestos de regresión. Los puntajes sobre el *bullying* se centran a la media, mientras que las variables correspondientes al apoyo de los adultos (en la escuela y familia) se mantienen intactos con el fin de evitar la multicolinealidad (Aiken, West, y Reno, 1991). La **Tabla 3** muestra los resultados de la interacción entre el apoyo de los adultos en casa y el *bullying*. El modelo 1 solo incorpora las variables de control tales como edad y sexo, siendo el sexo significativamente

Tabla 1
Porcentaje de *bullying* según sexo y etapa de la adolescencia

Victimización	General	Hombres	Mujeres	Temprana	Tardía
<i>Bullying</i>	74.4%	80.0%**	68.7%**	73.8%	75.9%
<i>Bullying</i> tradicional	69.2%	74.9%**	69.5%**	68.8%	70.4%
<i>Cyberbullying</i>	31.3%	32.8%**	30.6%**	30.6%**	34.2%**

* La correlación es significativa al nivel .05.
** La correlación es significativa al nivel .01.

Tabla 2
Análisis descriptivo y correlaciones de las variables de este estudio

Variable	M (DE)	Rango	1	2	3	4	5	6
1. <i>Bullying</i>	.44 (.43)	0 - 2	-	-.15**	-.16**	-.20**	.04*	-.17**
2. Apoyo adulto en la escuela	2.75 (.88)	0 - 4		-	.42**	.32**	.00	.04**
3. Apoyo adulto en casa	3.33 (.76)	0 - 4			-	.44*	-.11**	-.02
4. Satisfacción con la vida	2.54 (.81)	0 - 4				-	-.08**	-.14**
5. Edad	14.18 (1.0)	0 - 18					-	-.07**
6. Sexo	-	-						-

* La correlación es significativa al nivel .05.
** La correlación es significativa al nivel .01.

Tabla 3
Modelo de regresión para la satisfacción con la vida de los estudiantes según el apoyo de adultos en casa y *bullying*

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	β	t	β	t	β	t
Edad del estudiante	-.07**	-6.30	-.03*	-3.28	-.03*	-3.18
Sexo del estudiante	-.24**	-11.10	-.27**	-14.03	-.28**	-14.24
<i>Bullying</i>			-.33**	-12.64	.26*	2.68
Apoyo de adultos en casa			.44**	34.53	.53**	28.27
<i>Bullying</i> x apoyo de adultos en casa					-.18**	-6.33
R ²	.03		.24		.25	
F (df1, df2)	77.02 (2, 5530)**		431.02 (4, 5528)**		355.25 (5, 5527)**	

* $p < .05$.
** $p < .01$.

negativo: $\beta = -.24, p < .01$. Esto presupone que la satisfacción con la vida es mayor en el caso de las mujeres.

En el modelo 2, las variables de *bullying* y el apoyo de adultos en casa son incluidos como factores asociados a la satisfacción con la vida y ambas son significativas. Este modelo agrega el 21% de la varianza explicada al modelo: $F(df1, df2) = 431.02 (4, 5528), p < .01$.

Finalmente, el modelo 3 incluye la interacción entre el apoyo de adultos en casa y el *bullying* para predecir la satisfacción con la vida en estudiantes. La interacción es significativa y negativa ($\beta = -.18, p < .01$), por lo que los efectos del *bullying* y el apoyo de adultos en casa son significativamente predictivos sobre la satisfacción con la vida.

La **Figura 1** presenta la moderación de la relación para la satisfacción con la vida. Como se observa, la pendiente de la regresión es más pronunciada en aquellos estudiantes que experimentan un mayor apoyo de los adultos en casa, lo que implica que estudiantes con altos niveles de apoyo y menores niveles de *bullying* tienen más posibilidades de mejorar los niveles de satisfacción con la vida. En contraste, estudiantes con menores niveles de apoyo por parte

Tabla 4
Modelo de regresión para la satisfacción con la vida de los estudiantes según el apoyo de adultos en la escuela y *bullying*

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	β	t	B	t	B	t
Edad del estudiante	-.07**	-6.30	-.07**	-6.72	-.07**	-6.73
Sexo del estudiante	-.24**	-11.10	-.32**	-15.43	-.32**	-15.47
<i>Bullying</i>			-.38**	-13.77	-.15	-1.93
Apoyo de adultos en la escuela			.27**	23.58	.31**	18.72
<i>Bullying</i> x apoyo de adultos en la escuela					-.09*	-3.09
R ²	.03		.16		.16	
F (df1, df2)	77.02 (2, 5530)**		259.30 (4, 5528)**		209.67 (5, 5527)**	

* $p < .05$.
** $p < .01$.

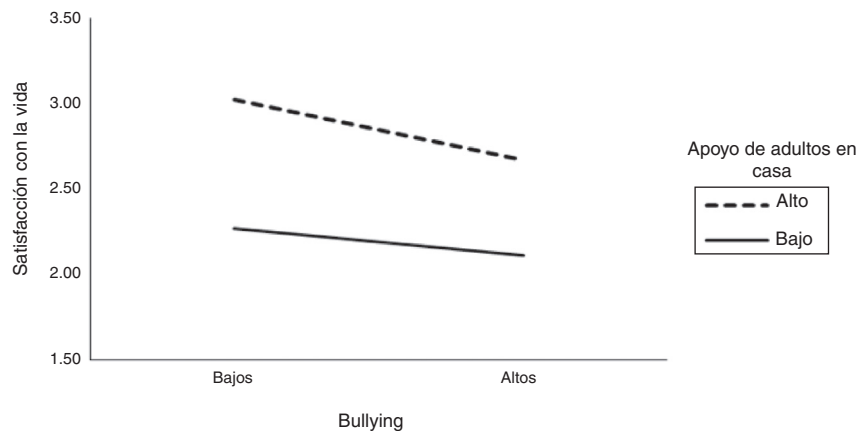


Figura 1. Regresión e interacción de la «satisfacción con la vida» y «apoyo de adultos en casa» según nivel de *bullying*.

de adultos en casa experimentan menor satisfacción con la vida, incluso en casos en donde los niveles de *bullying* son bajos.

La **Tabla 4** muestra el resultado del efecto moderador del apoyo de adultos en la escuela sobre el *bullying*. El resultado del modelo 1 son los mismos que en la **Tabla 3**. En el modelo 2, las variables apoyo de adultos en la escuela y *bullying* son significativas, evidenciando que el apoyo de adultos en la escuela tiene un efecto positivo sobre la satisfacción con la vida ($\beta = .27, p < .01$). En el caso del *bullying*, el efecto es negativo y significativo ($\beta = -.38, p < .01$). Finalmente, el modelo 3 incluye la interacción entre el apoyo de adultos en la escuela y el *bullying*. La interacción es significativamente negativa, $\beta = -.09, p < .05$. En este modelo, el *bullying* no es significativo, $\beta = .15, p > .05$, pero el apoyo de adultos en la escuela sí lo es, $\beta = .31, p < .01$. Los modelos 2 y 3 contribuyen en un 16% de la varianza explicada de la satisfacción con la vida.

La **Figura 2** presenta la moderación entre el apoyo de adultos en la escuela y la satisfacción con la vida para bajos y altos niveles de *bullying*. Los estudiantes con bajos niveles de *bullying* y altos niveles de apoyo de adultos en la escuela experimentan altos niveles de satisfacción con la vida. Sin embargo, los estudiantes con menores niveles de apoyo de adultos en la escuela experimentan menores niveles de satisfacción con la vida incluso en casos en donde los niveles de *bullying* son menores.

Discusión

Los resultados descriptivos muestran una prevalencia del *bullying* de alrededor del 74% en la adolescencia. Específicamente, el *bullying* tradicional tiene una mayor prevalencia que el *cyberbullying*, tal como señala la literatura internacional (Modecki, Michin, Harbaugh, Guerra, y Runions, 2014). La mayoría de los adolescentes de la muestra indican sufrir de *bullying* tradicional, aunque también reportan experimentar *bullying* a través de dispositivos electrónicos.

De acuerdo con la primera hipótesis, se observa una relación negativa media-alta entre el *bullying* y la medida multiítem de la satisfacción con la vida. Aunque la dirección de su influencia no puede ser inferida, una posible interpretación para ello es que, efectivamente, ser víctima de *bullying* tiene un impacto negativo sobre la satisfacción con la vida. Estos resultados concuerdan con estudios previos que usan un solo ítem para evaluar la satisfacción con la vida y, en los cuales, se observan relaciones negativas entre el *bullying* y la satisfacción con la vida (Blood et al., 2011; Martin y Huebner, 2007; Valois, Paxton, Zullig, y Huebner, 2006). Estos hallazgos apuntan a la necesidad de contar con más estudios sobre la relación entre la victimización por *bullying* y otras medidas de evaluación para el componente cognitivo de bienestar subjetivo, así como para el componente afectivo.

Sobre la segunda hipótesis, los resultados muestran que el apoyo en la escuela favorece la disminución de los efectos del *bullying* sobre la satisfacción con la vida. También es necesario resaltar que cuando el apoyo de los adultos es alto, los adolescentes que reportan ser víctimas de una alta prevalencia de *bullying* durante la última semana muestran una ligera alza de los puntajes en la satisfacción con la vida, incluso comparado a estudiantes con menor prevalencia de *bullying*, pero recibiendo menor apoyo por parte de los adultos. Otra conclusión interesante es que en el grupo de adolescentes que perciben menor apoyo, la diferencia del puntaje de la satisfacción con la vida en relación con una alta o baja prevalencia de *bullying* no es tan pronunciada comparada con en el grupo que percibe un alto apoyo. La explicación de este resultado podrían ser los mecanismos compensatorios generados por la homeostasis para mantener los niveles de satisfacción con la vida dentro de un rango, tal como se señala en el estudio de Cummins, Li, Wooden, y Stokes (2013).

En otras palabras, los niveles de satisfacción con la vida pueden disminuir significativamente cuando una persona se enfrenta a una situación violenta, pero las fuerzas homeostáticas hacen que esta persona desarrolle resiliencia ante estas experiencias negativas afectivas. Por lo tanto, los grupos con alta y baja prevalencia de *bullying* que perciben un bajo nivel de apoyo tienen constantes bajos niveles de satisfacción con la vida, por lo que las diferencias entre estas no son tan pronunciadas como las encontradas en grupos que perciben un alto nivel de apoyo. Estos hallazgos resaltan la importancia del apoyo de los adultos en la escuela en situaciones de *bullying* y su relación con la satisfacción con la vida.

En línea con Cummins et al. (2013), los resultados muestran que factores externos como el apoyo percibido favorecen la estabilidad y la recuperación de la homeostasis, y que los niveles de satisfacción con la vida son consecuentemente más altos. Los resultados también confirman la importancia de que todos los adultos en la escuela, y no solo los docentes, muestren un apoyo positivo a los estudiantes, ya que este apoyo actúa como un factor protector sobre las agresiones que los estudiantes puedan sufrir por parte de los compañeros de clase. Otros estudios muestran que la calidad de interacciones y percepciones que los profesores tienen sobre los estudiantes ayudan a reducir la violencia entre estos últimos (Oriol et al., 2017a; Saarento, Kärnä, Hodges, y Salmivalli, 2013; Troop-Gordon, 2017) y que el apoyo ofrecido por profesores es considerado un indicador fundamental de bienestar subjetivo durante esta etapa de desarrollo (Oriol, Torres, Miranda, Bilbao, y Ortúzar, 2017b). Es importante destacar que también se refuerza la idea de que todos los adultos, y no solo los docentes, son importantes para prevenir el *bullying* y, como muestran los resultados, para mitigar el efecto que el *bullying* tiene sobre la satisfacción con la vida.

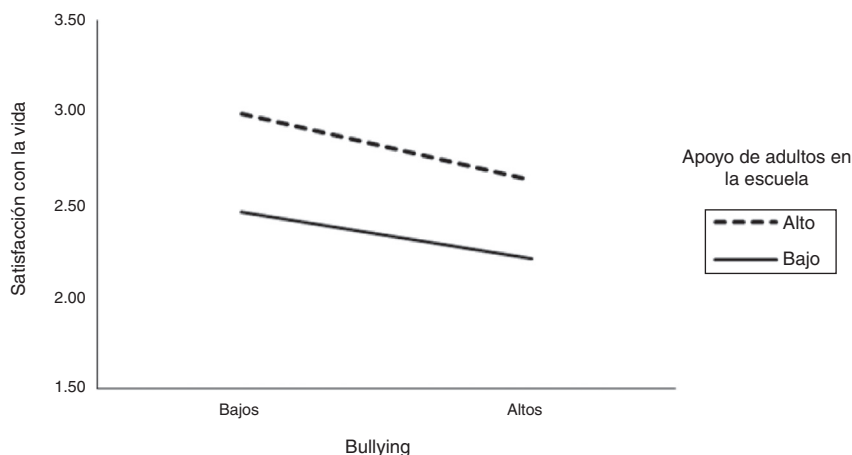


Figura 2. Regresión e interacción de «satisfacción con la vida» y el «apoyo de adultos en la escuela» por niveles de *bullying*.

(Gutiérrez, Tomás, Romero, y Barrica, 2017; Wood, Smith, Varjas, y Meyers, 2017).

En cuanto a la tercera hipótesis, los resultados indican que el apoyo de adultos en casa tiene un efecto moderador sobre la relación entre el *bullying* y la satisfacción con la vida. Además, esta interacción tiene un efecto moderador más fuerte que el observado por el apoyo de adultos en la escuela. Aunque el *bullying* ocurre en la escuela, los hallazgos resaltan la idea de que los adultos en la casa son figuras de apoyo fundamentales para auxiliar a los adolescentes a recuperarse de la violencia. Además, los resultados reafirman la necesidad de que las escuelas tomen medidas conjuntas para prevenir y abordar la violencia entre pares (Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, y Carlos-Martínez, 2018).

Finalmente, como en el caso del apoyo de adultos en la escuela, los resultados muestran una menor oscilación de los valores de satisfacción con la vida en el grupo de bajo apoyo en relación con los niveles de prevalencia de *bullying*, lo que enfatiza aún más la importancia del apoyo de adultos en la casa y escuela para aumentar la satisfacción con la vida de los adolescentes, independientemente de los niveles de *bullying*. El apoyo de adultos puede ayudar a los adolescentes a desarrollar recursos personales e interpersonales, que hará experimentar emociones positivas y mejorar su bienestar, y al mismo tiempo aumentar su satisfacción con la vida.

Implicaciones

Los resultados muestran la importancia del apoyo por parte de los adultos en la escuela y la casa con el fin de mitigar los efectos de la victimización por acoso escolar sobre la satisfacción con la vida. En esta línea, el *bullying* necesita ser tratado desde una visión integral, la cual implica que las familias y escuelas deben trabajar juntas. Este enfoque puede ayudar a prevenir la ocurrencia de episodios violentos con los pares y podría actuar como un factor preventivo en contra de la victimización por acoso escolar y los problemas mentales.

Los resultados también apuntan a la relación entre la victimización por *bullying* y una medida de diversos ítems que evalúan la satisfacción con la vida. Esto confirma los resultados de algunos estudios previos que observan esta relación utilizando un único ítem sobre la satisfacción general con la vida. Sin embargo, la literatura relativa a la victimización del *bullying* y los diferentes componentes del bienestar subjetivo es aún escasa. Futuros estudios necesitan resaltar la relación entre la victimización y bienestar subjetivo mediante el uso de escalas intencionalmente validadas para evaluar los aspectos cognitivos y afectivos del bienestar subjetivo durante la infancia y adolescencia.

Limitaciones

Es necesaria mayor investigación con diseños longitudinales con el fin de observar los efectos de los programas destinados a prevenir el *bullying* y los problemas de salud mental en la población adolescente. Asimismo, estas investigaciones deberían ser llevadas a cabo centrándose en la participación de los padres y madres como un elemento importante para reducir los niveles de *bullying* y promover el bienestar de los estudiantes.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Los autores de este artículo agradecen al Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) facilitar la información referente a la línea base de la evaluación de impacto del proyecto «Escuela Amiga», cuyos datos han sido analizados en este trabajo.

Referencias

- Aiken, L. S., West, S. G., y Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing y interpreting interactions*. London: Sage.
- Allen, M., Witt, P. L., y Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21–31. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520500343368>
- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35–42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., y Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030–1038. <http://dx.doi.org/10.1097/CHI.0b013e31817e0c98>
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30(5), 343–355. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20043>
- Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R., y Alampay, L. P. (2017). Brief report: Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, 57, 18–22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.001>
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A. J., Boyle, M. P., y Motzko, G. R. (2011). Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 353–364. <http://dx.doi.org/10.2466/07.10.15.17.PMS.113.5.353-364>
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555–575. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Campbell, A., Converse, P. E., y Rogers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage.
- Claes, L., Luyckx, K., Baetens, I., van de Ven, M., y Witteman, C. (2015). Bullying and victimization, depressive mood, and non-suicidal self-injury in adolescents: The moderating role of parental support. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3363–3371. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-015-0138-2>

- Cummins, R. A., Li, N., Wooden, M., y Stokes, M. (2013). A demonstration of set-points for subjective wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 15, 183–206. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902013-9444-9>
- Dex, S., y Hollingworth, K. (2012). *Children's and young people's voices on their wellbeing*. Childhood Well-Being Research Centre, Working Paper, 16, 1–49.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dinisman, T., y Ben-Arieh, A. (2015). The characteristics of children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 126(2), 555–569. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-015-0921-x>
- Dinisman, T., Montserrat, C., y Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2374–2380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.005>
- Di Stasio, M. R., Savage, R., y Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207–216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.002>
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., y Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30(1), 71–83. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20006>
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., y Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636–649. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20404>
- Gadermann, A. M., Guhn, M., y Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 17(3). Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=3>.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: the cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, 745. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289–305. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., y Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with School. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Hayes, A.F. (2016). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling* [consultado 03 Mar 2018]. Disponible en: <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2010). *Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement*. En J. Meece y J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 25–41). New York, NY: Routledge.
- Hong, J. S., y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggressive Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., y Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- International Wellbeing Group (2013). *Personal Wellbeing Index - adult - manual*, 5th version. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University. [consultado 10 Ago 2017]. Disponible en: <http://www.acqol.com.au/iwbg/wellbeing-index.php>.
- Kochenderfer-Ladd, B., y Wardrop, J. L. (2001). *Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories*. *Child Development*, 72, 134–151.
- Leland, M. (2015). *Mindfulness and student success*. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19–24.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness of high school students: Influence on classroom climate and academic performance. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121–138. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- 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(2), 199–208. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20216>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., Méndez, D., y Prieto, J. A. (2017). 3x2 achievement goals, self-determined motivation and life Satisfaction in secondary education. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 150–156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.001>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2013). *Análisis psicométrico del Cuestionario de Bienestar Escolar de primaria y secundaria - Estudio Piloto 2013*. Lima, CH: MINEDU.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). *Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying*. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <http://dx.doi.org/10.5498/wjpv.07.1.60>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). *Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2210.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10–12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15–36. <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Nocero, J., y Beckerman, L. (2014). Breaking the culture of silence. *Education Digest*, 79(8), 60–65. Disponible en: <https://search.proquest.com/docview/1511967960?accountid=28391>
- Oriol, X., Miranda, R., Amutio, A., Acosta, H. C., Mendoza, M. C., y Torres-Vallejos, J. (2017). Violent relationships at the social-ecological level: A multi-mediation model to predict adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late adolescence. *PLoS one*, 12(3), e0174139. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0174139>
- Oriol, X., Torres, J., Miranda, R., Bilbao, M., y Ortúzar, H. (2017). Comparing family, friends y satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 149–156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.053>
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., y Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185–227. <http://dx.doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Rose, C. A., Nickerson, A. B., y Stormont, M. A. (2015). Advancing bullying research from a social-ecological lens: An introduction to the special issue. *School Psychology Review*, 44(4), 339–352. <http://dx.doi.org/10.17105/15-0134.1>
- Riggs, N. R., y Brown, S. M. (2017). Prospective associations between peer victimization and dispositional mindfulness in early adolescence. *Prevention Science*, 18(4), 481–489. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-017-0750-z>
- Rothson, C., Head, J., Klineberg, E., y Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., y Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421–434. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Seals, D., y Young, J. (2003). *Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression*. *Adolescence*, 38(152), 735–747.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., y Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research*, 117(2), 561–576. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4>
- Spiller, S. A., Fitzsimons, G. J., Lynch, J. G., Jr., y McClelland, G. H. (2013). Spotlights, floodlights, and the magic number zero: Simple effects test in moderated regression. *Journal of Marketing Research*, 50(2), 277–288. <http://dx.doi.org/10.1509/jmr.12.0420>
- Troop-Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence*, 55, 116–128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.012>
- U.S. Department of Health and Human Services (2013). *Facts about bullying* [consultado 08 Jul 2017]. Disponible en: <http://www.stopbullying.gov/news/media/facts/>.
- Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., y Carlos-Martínez, E. A. (2018). The role of teaching practices in the prevention of school violence among peers. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33–38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J., y Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 695–707. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-006-9043-z>
- Valois, R. F., Kerr, J. C., y Huebner, S. E. (2012). Peer victimization and perceived life satisfaction among early adolescents in the United States. *American Journal of Health Education*, 43(5), 258–268. <http://dx.doi.org/10.1080/19325037.2012.10599244>
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E. y Alfaro, J. (2017). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487–505. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Wang, M. T., Brinkworth, M., y Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027916>
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., Hong, L., y He, Y. (2012). Adolescent bullying involvement and psychosocial aspects of family and school life: A cross-sectional study from Guangdong Province in China. *PLoS ONE*, 7(7), e38619. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0038619>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., y Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wood, L., Smith, J., Varjas, K., y Meyers, J. (2017). School personnel social support and non-support for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology*, 61, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.003>
- Zhou, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J., y Fan, C. Y. (2017). *Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness*. *Personality and Individual Differences*, 104, 137–142. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.040>