



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

**PARENTING STYLE AS RISK AND  
PROTECTIVE FACTOR OF THE  
BULLYING PHENOMENON:  
THREE STUDIES IN ANDALUSIAN  
TEENAGERS**

**Tesis Doctoral: Olga Gómez Ortiz**

Diciembre 2015

Directoras: Dra. Rosario Ortega Ruiz y Dra. Eva M<sup>a</sup> Romera Félix

TITULO: *Parenting style as risk and protective factor of the bullying phenomenon:  
Three studies in Andalusian teenagers*

AUTOR: *Olga Gómez Ortiz*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2015  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---

Diseño de portada: Pablo Córdoba Jiménez





UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Diciembre 2015

**PARENTING STYLE AS RISK AND  
PROTECTIVE FACTOR OF THE  
BULLYING PHENOMENON:  
THREE STUDIES IN ANDALUSIAN  
TEENAGERS**

Tesis Doctoral presentada por:

**Olga Gómez Ortiz**

Directoras:

**Dra. Rosario Ortega Ruiz**

**Dra. Eva María Romera Félix**

Sólo dos legados duraderos podemos dejar a nuestros hijos: uno, raíces;  
otro, alas.

Hodding Carter.



**TÍTULO DE LA TESIS: Parenting Style as risk and protective factor of the bullying phenomenon: Three studies in Andalusian teenagers**

**DOCTORANDO/A: Olga Gómez Ortiz**

**INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS**

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo de investigación realizado por Olga Gómez Ortiz que hemos codirigido entre las profesoras Rosario Ortega Ruiz y Eva María Romera Félix presenta, a nuestro juicio, suficientes indicios de calidad y rigor científico como para que sea presentado a defensa pública y evaluado en Comisión Académica en orden a la posible adquisición del grado de Doctor. Elaborado en el marco temporal del disfrute de una beca de Formación de Profesorado Universitario, concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y desarrollado en el interior del proyecto de investigación financiado por el Plan Nacional de I+D+i “Violencia Escolar y Juvenil: Los Riesgos del Cortejo Violento, la Agresión Sexual y el Cyberbullying” (PS-2010-17246), se compone de tres estudios consecutivos que ofrecen a la comunidad científica información válida para delimitar el rol de los estilos educativos parentales en la implicación en bullying. Muestra de ello, son los tres artículos publicados o aceptados en revistas nacionales o internacionales de reconocido prestigio y rigor científico, tal y como se puede comprobar en el informe sobre los indicios de calidad de la tesis doctoral. Concretamente, en la tesis doctoral se ha realizado una revisión sistemática y actualizada de la literatura científica sobre el fenómeno bullying, su prevalencia, consecuencias y factores de riesgos y de protección. Asimismo, en la fundamentación teórica se dedica todo un capítulo al análisis del estilo educativo parental en relación al ajuste psicosocial infanto-juvenil y sobre todo a la implicación en bullying de los menores. En cuanto a la metodología, es de resaltar la presencia de una muestra representativa de los escolares andaluces que cursan la ESO, siendo el diseño del muestreo un trabajo desarrollado por la propia doctoranda. También es destacable el uso de diversidad de análisis estadísticos de distinta naturaleza como la regresión logística, los clúster y los modelos de ecuaciones estructurales. Dichos análisis han ofrecido sólidas y novedosas aportaciones empíricas en la línea con las más recientes contribuciones científicas nacionales e internacionales. De estos resultados se desprende la conclusión de que el estilo educativo parental es un importante factor que puede condicionar la implicación en bullying de los hijos y las hijas. En base a ello se recogen una serie de recomendaciones destinadas a orientar y mejorar la educación familiar con el fin de prevenir la implicación en bullying de los menores y favorecer su ajuste psicosocial. No cabe duda que las dos estancias de investigación, financiadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que la doctoranda ha realizado en el centro Anti-bullying de Dublín con una duración total de seis meses, han favorecido la realización de esta tesis, aportando nuevas perspectivas y mejorando la formación de la doctoranda.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 30 de octubre de 2015

Firma del/de los director/es

Fdo.: Rosario Ortega Ruiz

Fdo.: Eva María Romera Félix





## Agradecimientos

La finalización de una tesis es un buen motivo para echar la vista hacia atrás y agradecer a todas las personas que han aportado a la misma de forma directa o indirecta.

En primer lugar quiero agradecer a mi directora de tesis, Rosario Ortega, el gran apoyo que me ha ofrecido todo momento. Gracias a ti pude dar el salto a nuestra universidad y sentirme reconfortada en un contexto desconocido para mí en aquel momento. Un contexto del que hoy me siento miembro pleno a través de mi incorporación a la familia creada por ella: el Laecovi. Te agradezco tu cariño, tu entusiasmo, tus ganas, tu guía cuidadosa, aunque exigente y precisa, que hace que todos los de tu alrededor vayamos creciendo, pero respetando la individualidad de cada uno de nosotros. Gracias por despertar en mí el interés investigador e introducirme en el fascinante mundo de la ciencia.

Quiero dar también las gracias a Eva Romera, mi otra directora de tesis y una de las personas que más me ha aportado tanto a nivel profesional, como personal. Gracias por tutorizar este trabajo de forma tan constructiva, por tu capacidad resolutoria y de adaptación, por tu sutil perfeccionismo que permite progresar con agilidad y confianza, por contar siempre conmigo y por estar siempre disponible y atenta para cualquier cosa que haya necesitado. Trabajar contigo ha sido todo un descubrimiento que solo me ha aportado y me aporta cosas buenas.

Rosario del Rey, ha sido y es otra de las personas destacables en mi formación científica y académica. Tu forma de trabajar, rigurosa y entusiasta, promueve la autonomía y favorece la evolución personal de los que están a tu lado. Te agradezco mucho el trabajo que hemos desarrollado juntas y ha permitido sentar las bases de mi formación investigadora, así como tus orientaciones y apoyo.

Pero en la familia del Laecovi, cada uno de sus componentes da un toque de color al grupo. Gracias a Esther, Mauricio y Cristina por vuestra amistad y confianza y por el trabajo realizado en equipo. A Carmen, Juan, Izabela y Antonio Jesús por vuestro cariño, consejos y ayuda. A José Antonio, Paz y Noelia por vuestra paciencia y consejos estadísticos o metodológicos de urgencia. A Joaquín, Lidia, Virginia, Javi, Paco y Diego por vuestro compañerismo y afecto.

Igualmente, quiero agradecer al Dr. James O'Higgins Norman su acogida en el Anti-bullying Center de Dublín y el trabajo que hemos desarrollado conjuntamente.

Gracias al Ministerio de Educación Cultura y Deporte, por la concesión de la beca FPU de la que disfruto y que me ha brindado numerosas oportunidades.

Agradezco también a todos los estudiantes y centros educativos que han participado en las diversas investigaciones que conforman este trabajo. Especialmente, es destacable la disponibilidad del IES Pay Arias, Ategua y Averroes, que nos han permitido testar los instrumentos utilizados antes de la recogida definitiva.

Gracias a aquellos amigos y amigas que fuera y especialmente dentro del ámbito universitario me han transmitido su cariño, apoyo y confianza y han estado siempre a mi disposición cuando los he necesitado.

Pero no puedo terminar este apartado sin hacer una mención a mi familia. Aquella que me ha moldeado, me ha acompañado en mi devenir y luego me ha dado alas para volar. Sé que valoráis cada logro mío como si fuera vuestro. Os quiero.

Gracias mamá. Eres una mujer fascinante, una madre modélica y un verdadero ejemplo para mí en todas las facetas de mi vida. Tu generosidad, humor, determinación, valor y amor infinito te hacen única y me han permitido crecer, ayudándome a superar todas los pequeños o grandes problemas que haya podido vivir y transformándolos en oportunidades de aprendizaje.

Papá, te agradezco especialmente tu disponibilidad para emprender cualquier aventura conjunta a mi lado, que nos ha unido más aún. Tu esfuerzo y apoyo incondicional me han permitido llegar hasta aquí, y tus valores de honestidad, voluntad y capacidad de trabajo me han servido de guía.

Hermano y tete: ambos hacéis que mi vida sea mejor y me animáis a seguir, interesándoos por mi trabajo e infundiéndome ánimo. Me siento muy orgullosa de ti, Rafa, sé que llegarás a donde te propongas y yo estaré ahí para apoyarte.

Tata, siempre fuiste más que una abuela. Gracias por cuidarnos desde el cielo.

Abuelos y otros familiares, gracias por los ratitos que compartimos juntos, que refrescan el alma y aportan felicidad.

Mi amado Pablo, gracias por todo. Por ser como eres, por haberte cruzado en mi camino, por hacerme disfrutar de cada segundo, del presente, por darme esperanzas en un bonito futuro, por las risas, por el ánimo infinito, por confortar las penas y ayudarme a superar los problemas que a tu lado, pesan menos. Por todo lo que hemos vivido juntos y nos queda por vivir. Por haberme permitido crear nuestra propia familia y hacerme volar junto a ti en confianza plena.



# Índice de Contenido

<b>Extended Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>13</b>
<b>Apartado Teórico</b> .....	<b>16</b>
CAPÍTULO 1. BULLYING: DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y FACTORES ASOCIADOS A SU IMPLICACIÓN .....	
1.1. Definición y características del maltrato entre iguales .....	18
1.1.1. Definición y tipos de bullying.....	18
1.1.2. Roles implicados en el fenómeno bullying.....	23
1.2. El esquema dominio-sumisión: un modelo explicativo sobre el desarrollo y mantenimiento de la dinámica bullying.....	28
1.3. Prevalencia e influencia del sexo y la edad.....	30
1.3.1. La prevalencia del maltrato entre iguales en España .....	30
1.3.2. La prevalencia del bullying en otras partes del mundo.....	32
1.3.3. La influencia de las variables sexo y edad en la implicación en situaciones de maltrato entre iguales .....	36
1.4. Consecuencias psicosociales de los implicados en bullying y factores relacionados con la resiliencia de las víctimas.....	38
1.5. Factores relacionados con la implicación en bullying.....	48
1.5.1. Factores individuales: Inteligencia emocional, competencia social, autoestima, locus de control y personalidad .....	48
1.5.2. La influencia de los factores contextuales en la implicación en bullying .....	57
CAPÍTULO 2. LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO: LA INFLUENCIA DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS EN LA IMPLICACIÓN EN BULLYING .....	
	64

2.1. Estilos educativos y desarrollo psicosocial.....	65
2.1.1. Definición de estilo educativo y evolución de su estudio.....	65
2.1.2. Relación entre estilos educativos parentales y ajuste psicosocial infanto-juvenil.....	70
2.2. El papel de la familia en la implicación de los menores en bullying.....	77
<b>Apartado Empírico.....</b>	<b>83</b>
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	84
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	88
4.1. Muestra.....	88
4.2. Instrumentos.....	94
4.3. Diseño y Procedimiento.....	946
CAPÍTULO 5. ESTUDIO 1.....	98
CAPÍTULO 6. ESTUDIO 2.....	139
CAPÍTULO 7. ESTUDIO 3.....	171
CAPÍTULO 8. DISCUSSION AND CONCLUSIONS.....	203
<b>Informe con el factor de impacto y el cuartil del Journal Citation Reports.....</b>	<b>221</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>225</b>

La presentación de este trabajo se rige por el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) (2010, tercera edición en español).

## Extended Abstract

In the last forty years, research on bullying has progressed considerably, producing a large body of scientific knowledge. The development of research in this field has permitted defining the nature of this violent phenomenon, determining its prevalence in different parts of the world, the consequences which could be suffered by those directly involved, and the risk or protective factors which can protect children from engaging in bullying, or promote their active participation in it (Hymel & Swearer, 2015; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Among these factors, the role of emotional intelligence, social competence, and of those related to the family environment, the peer group or the school setting has been highlighted (Álvarez-García, García, & Nuñez, at press; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). However, the family – a fundamental developmental context in the lives of individuals – and specifically parenting styles, have not yet been studied in enough depth in relation to bullying. In this regard, previous research has examined the role of affection and parental control in bullying involvement (Baldry & Farrington, 2005; Espelage, Bosworth, & Simon, 2000; Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn, & Crick, 2011; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008), but it has not reflected the latest developments in the study of parenting styles which take into account other parental dimensions beyond affection and control, such as promotion of autonomy or humor (Oliva, Parra, Sanchez-Queija, & López, 2007). Moreover, some studies have linked the traditional typology of parenting styles proposed by Baumrind and extended upon by Maccoby and Martin (democratic, permissive, authoritarian, and neglectful) to bullying involvement (Baldry & Farrington, 2000; Chaux & Castellanos, 2015; Yubero, Larrañaga, & Martínez, 2013). The most recent studies of parenting styles, however, suggest the limited utility of this typology in analyzing child and adolescent psychosocial development in Western society, where most parents are usually democratic (Hoeve, Dubas, Gerris, Van del Laan, & Smeenk, 2011; Oliva, Jiménez, Parra, & Sánchez-Queija, 2008; Torío, Peña, & Rodríguez,

2008; Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003). The main objective of this thesis is therefore to examine the relationship between parenting styles and bullying involvement in adolescence, taking into account recent advances in the study of parenting styles. The hypothesis is that parenting styles are related to bullying involvement and that parental dimensions may act as risk and protective factors of such involvement.

This objective and hypothesis form the basis of the studies contained in this work, which were conducted to fill the gaps identified in the literature review. For this reason, this thesis is composed of three independent though interrelated studies, since all are part of the same research and act as antecedents of subsequent studies. In this sense, the specific objectives of the thesis are: a) to examine the relationship between parenting styles from a dimensional approach and bullying involvement (Study 1); b) to establish a typology of democratic parenting styles and examine their relationship with various adjustment measures, including bullying involvement, attachment, and resilience (Study 2); and c) to test an explanatory model of peer aggression and victimization using parenting style variables whose relationship with bullying involvement has been shown in previous studies, and a new family dimension of analysis, such as punitive parental discipline (Study 3).

Two samples were used in the thesis. In studies 1 and 2, the sample comprised 626 high school students from the city of Cordoba (in southern Spain) (50.3% boys;  $M$  age = 14.1;  $SD$  = 1.38). For the third study, a stratified random sample of Andalusian high school students were selected ( $N$ = 2060; 52.1% boys;  $M$  age = 14.34;  $SD$  = 1.34). The participants answered several questionnaires: *The European Bullying Intervention Project Questionnaire* (Brigui et al., 2012); the *Scale to assess maternal and paternal parenting style in adolescence* (Oliva et al., 2007); the *CaMir-R* attachment scale (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela, & Pierrehumbert, 2011); the short version of *the Connor-Davidson Resilience Scale*; and *the Discipline Dimensions Inventory* (Notario-Pacheco et al., 2011). Anova, the



student's t-test, cluster analysis, and structural equation modeling were performed to accomplish the aims.

The most important findings of Study 1 were the differences in perceived parenting styles between students involved and not involved in bullying and between directly involved students (bully, victim, and bully-victim). Students not involved in bullying tend to perceive more affection and pleasant communication from their parents, better humor, greater promotion of autonomy, and show a higher frequency of disclosure behaviors compared to those that are involved in bullying, who often perceive higher levels of psychological control by their parents, although not necessarily actual behavioral control. Victims perceive a higher level of affection and communication and behavioral control than bullies and bully-victims. Different dimensions of parenting styles were also categorized as being risk or protective factors of bullying involvement (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz, 2014).

Study 2 started by establishing a new parenting style typology based on the parental dimensions of affection and communication, behavioral and psychological control, promotion of autonomy, humor, and adolescent self-disclosure. The results show four analogous parenting styles for mothers and fathers: "supervisor democratic", which showed high scores in all dimensions but low scores in psychological control; "controlling democratic", which showed high scores in all dimensions; "low-disclosure democratic", which showed high scores in all dimensions but moderate scores in adolescent self-disclosure; and "moderate", which showed high scores in all the dimensions. We found that only mothers engaged in the permissive parenting style (permissive parenting showed high scores in all dimensions but low or moderate scores in psychological and behavioral control and adolescent self-disclosure) and that only fathers used the uninvolved style (uninvolved parenting showed low scores in all dimensions but moderate scores in psychological control). Statistically significant differences were found for bullying involvement, attachment, and resilience depending on mother's and father's

parenting styles and the consistency in the styles of both parents. The best psychosocial adjustment was observed in adolescents whose father or mother were supervisor democratic and when both parents were democratic (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera, & Ortega-Ruiz, 2015).

In Study 3, the results showed the mediating role of parental discipline between the paternal and maternal parenting style dimensions and students' aggression and victimization. The promotion of autonomy, affection and communication, and humor acted as protective parenting dimensions negatively linked to peer aggression. These parental dimensions also seemed to prevent physical punishment and parental psychological aggression. Both disciplinary practices showed a direct and positive relationship with peer aggression and were categorized as risk factors. With regard to victimization, the positive perception of affection and communication, adolescent self-disclosure, and positive parental humor seemed to behave as protective factors, while behavioral control appeared to be a risk factor which favored the use of parental psychological aggression, with this type of parental discipline being directly related to peer victimization. Significant gender-related differences were found for aggression involvement, where boys were for the most part linked to psychological aggression disciplinary practices and girls to physical punishment. Victimization directly correlated with parental psychological aggression disciplinary behavior across both sexes. Moreover, the percentages of explained variance of these models were higher in girls (the highest percentage of explained variance was 63% for peer aggression and 35% for peer victimization) than in boys (the highest percentage of explained variance was 41% for peer aggression and 30% for peer victimization) (Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, at press).

In conclusion, these results seem to suggest that the parenting style that best protects children from becoming involved in bullying is the set of characteristics comprising the supervisor democratic parenting style, which are characterized by higher levels of perceived parental affection and moderate, yet sustained, behavioral

control. In the students' eyes, this style seems to encourage autonomy and favor communication, humor, and the students' own disclosure behavior. Moreover, it is important that parents avoid non-democratic parenting styles that seem to favor the use of punitive discipline, which increases the risk of adolescents' bullying involvement. The fact that the percentage of the explained variance obtained in the models for girls as opposed to the models for boys was higher seems to indicate that the family-based variables analyzed here have a greater explanatory power with respect to aggressive behavior in girls. In the case of boys, however, non-controlled social and individual variables may, for the most part, explain involvement in this phenomenon. Therefore, when designing an effective intervention program to tackle bullying and other externalizing behaviors and prevent victimization, it is important to consider re-educating family members in the interest of fostering positive parental parenting styles and to make them aware of the important role they play in this process (Farrington & Ttoffi, 2009).

## **Bibliografía**

- Álvarez-García, D., García, T., & Nuñez, J. C. (en prensa). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*, 17–31.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*, 263–284.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema, 23*(3), 486–494.

- Brigui, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., & Del Rey, R. (2012). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ). University of Bologna.
- Chaux, E., & Castellanos, M. (2015). Money and Age in Schools: Bullying and Power Imbalances. *Aggressive Behavior, 41*, 280–293.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development, 78*(3), 326–333.
- Farrington, D. P., & Ttoffi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews, 6*, 1–148.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Cultura & Educación, 26*(1), 132–158.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología, 31*(3), 414–425.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (en prensa). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R. M., Van del Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence, 34*, 813–827.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. An Introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293–299.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tsen, W., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational

- aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, *31*, 240–278.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, *46*, 687–703.
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10 items CD-RISC) in young adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, *9*(63), 1–6.
- Oliva, A., Jiménez, J. M., Parra, A., & Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, *13*(1), 53–62.
- Oliva, A., Parra, A., Sanchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, *23*(1), 49–56.
- Torío, S., Peña, J. V., & Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría Educativa*, *20*, 151–178.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *34*, 521–532.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Martínez, I. (2013). Familia, comunicación y conductas de acoso. In A. Ovejero, P. K. Smith, & S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, *24*, 188–198.



# Introducción





Esta tesis doctoral tiene dos partes fundamentales. En la primera parte se explican los antecedentes de la literatura científica sobre el fenómeno bullying, analizando su naturaleza y datos de prevalencia, las consecuencias psicosociales que pueden derivarse de su implicación, así como las variables individuales y contextuales que se han descrito como factores de riesgo y protección relacionados con la implicación en este problema de violencia escolar. En este mismo apartado se examina el papel de la familia y particularmente de los estilos educativos parentales en este fenómeno, comenzando por analizar el significado de estilo educativo y sus perspectivas de análisis, su importancia en el desarrollo psicosocial de niños y jóvenes y finalmente, su rol como elemento de riesgo y protección en la implicación de los menores en bullying.

La segunda parte del trabajo se corresponde con el apartado empírico, donde se exponen los objetivos de la investigación, el método y los resultados más destacados obtenidos durante la elaboración de esta tesis, que consta de tres estudios redactados en formato de artículo. En el Estudio 1 se analiza la relación entre los estilos educativos parentales, evaluados desde una perspectiva dimensional, y la implicación en bullying, contrastando las posibles diferencias entre implicados y no implicados y entre los principales roles descritos en la literatura. Asimismo, se analiza el valor predictivo de las dimensiones del estilo parental, tanto en la agresión hacia los iguales, como en la victimización. El Estudio 2, planteado desde una perspectiva dimensional, comienza por establecer una categorización de estilos educativos focalizada en el estilo democrático, para examinar su relación con la implicación en bullying, la resiliencia y el apego. En el Estudio 3 se testa el valor explicativo de diversos modelos basados en las dimensiones del estilo educativo analizadas en los estudios previos y se introduce una nueva variable familiar, dependiente del estilo educativo, como es la disciplina parental. Se plantean modelos que examinan el valor predictivo de dichas variables para la agresión entre iguales y la victimización, teniendo en cuenta diferencias de género.



Finalmente, se presenta un apartado de discusión general y conclusiones, en el que se exponen los principales resultados obtenidos en los diferentes estudios y las conclusiones que se extraen tras el análisis de los mismos.

# Apartado Teórico



# CAPÍTULO 1.

## BULLYING: DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y FACTORES ASOCIADOS A SU IMPLICACIÓN

---

El estudio sobre la violencia escolar y el maltrato entre iguales comenzó en Suecia, a principios de la década de los setenta, a partir de las anotaciones de un médico que comenzó a observar las interacciones violentas de unos escolares en el patio del recreo (Heineman, 1972). En aquel momento, Heineman utilizó el término *mobbing* para hacer referencia a las conductas de intimidación entre estudiantes. Posteriormente, otro sueco, Dan Olweus, publicó los resultados de su estudio relativos a la prevalencia de este fenómeno de maltrato entre iguales que terminó denominando *bullying*. En esta investigación, Olweus (1978) apuntó que el 5% de los estudiantes sufría un maltrato grave por parte de sus compañeros, y que este mismo porcentaje de jóvenes ejercía contra sus iguales una violencia persistente. Asimismo, informó de la existencia de un nuevo rol, las “víctimas agresivas” que no solo sufrían maltrato por parte de sus iguales, sino que también lo ejercían. Algunos años después, Björkqvist, Ekman y Lagerspetz (1982) comienzan a estudiar el bullying remarcando su eminente carácter social. Desde esta perspectiva social se analiza al acoso escolar como un fenómeno colectivo que se despliega a través de su inserción en una dinámica grupal, y no como un tipo de violencia interpersonal que envuelve a sus implicados de forma individual y aislada o como un problema diádico entre la víctima y el agresor (Del Rey & Ortega, 2007; Saarento & Salmivalli, 2015).

Desde entonces, el conocimiento científico acerca de este fenómeno violento ha avanzado notablemente (Hymel & Swearer, 2015; Swearer & Hymel, 2015; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015), pero desgraciadamente este avance no ha supuesto la erradicación de este problema que sigue presente en la mayoría de los centros educativos (Ortega & Mora-Merchán, 2008; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, en prensa).

## 1.1. Definición y características del maltrato entre iguales

### 1.1.1. Definición y tipos de bullying

En los países de habla española no contamos con un término específico para hacer alusión al concepto *bullying*, llegando a usar distintas palabras (maltrato, intimidación, violencia... etc.) que no siempre encierran el mismo significado (Sánchez & Ortega, 2010; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002). Concretamente, se ha encontrado que los estudiantes suelen usar más la palabra “maltrato” para referirse a este fenómeno de violencia interpersonal, mientras que para el profesorado y las familias no hay ninguna palabra única o más importante que designe este tipo de violencia, utilizando indistintamente los términos “rechazo” y “meterse con”, y en menor medida “maltrato” “abuso” y “egoísmo” (Genevat, Del Rey, & Ortega, 2002; Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2001). Según Ovejero (2011) “maltrato entre iguales” y “acoso escolar” serían los términos más adecuados de la lengua española para hacer alusión a la definición que encierra el término “*bullying*” y así serán utilizadas en este capítulo y en los posteriores.

Aunque en estas tres décadas se han propuesto distintas definiciones sobre este fenómeno, una de las definiciones de acoso escolar más aceptadas por la comunidad científica fue acuñada por Dan Olweus. Este autor entiende que “un estudiante es acosado o victimizado cuando él o ella es expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente infringe o intenta infringir daño o malestar a otra persona. Las acciones negativas pueden ser llevadas a cabo a través del contacto físico, palabras u otras formas (como hacer burlas o gestos mezquinos) y a través de la exclusión intencional de un grupo” (Olweus, 1999, p. 10).

Dentro de esta definición, Olweus (1999) también enunció tres criterios que diferenciaban al acoso escolar de otras interacciones violentas, estando dichos criterios presentes en las definiciones que otros autores propusieron sobre el acoso escolar (Ortega, 2010; Rigby, 2002; Smith, 1989; Smith & Sharp, 1994).

1. Reiteración en el tiempo: la agresión ocurre en varias ocasiones, por lo que no hablamos de un acto violento puntual, como un insulto aislado o una única agresión física.
2. Desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor: el estudiante que sufre las agresiones tiene dificultad para defenderse a sí mismo por lo que no consigue frenar el acoso. Esta dificultad puede venir dada porque la víctima sea físicamente más débil o se perciba a sí misma como más débil física, mental o socialmente. También puede ser que varias personas estén agrediendo a una sola víctima, con lo cual esta última se siente indefensa. Otro elemento que conlleva un desequilibrio de poder es que la fuente de las acciones negativas sea difícil de identificar o confrontar, como ocurre en la exclusión social, en la que no se identifica claramente a un responsable o ejecutor del daño o cuando se envían notas dañinas a alguien de forma anónima.
3. Intencionalidad de hacer daño por parte del agresor: el agresor entiende que su agresión generará un sentimiento de dolor o desagrado en la víctima.

Otros autores se han centrado en esta última característica, como elemento esencial de la definición (Tattum, 1993), incluyendo la repercusión que la agresión puede generar en la víctima a nivel físico, psicológico o social (Hazler, 1996; Ovejero, 2011). Repercusiones, que como han demostrado Ybarra, Espelage y Mitchell (2014), se ven incrementadas por la repetición de la agresión y el desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor, erigiéndose ambas características como criterios definitorios del fenómeno que lo diferencian de otras conductas violentas, y que además posicionan a las víctimas en una situación de mayor indefensión, incrementando su riesgo de sufrir consecuencias psicosociales severas.

Algunos autores también tienen en cuenta como característica del acoso escolar el hecho de que el acto de agresión ocurre sin que exista una aparente



provocación por parte de la víctima (Smith & Sharp, 1994). Sin embargo, esta no es una condición que pueda cumplirse en cualquier situación de acoso, ya que desde el reconocimiento del rol de víctima agresiva o agresor victimizado, tal y como veremos posteriormente, se asume que algunas víctimas pueden ejercer un papel activo en la iniciación o mantenimiento del fenómeno bullying (Smith et al., 2002).

Al margen de la definición, otra constante en el inicio de la investigación del bullying, es el estudio de las formas a través de las cuales puede manifestarse. En este sentido, Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992) fueron unos de los primeros autores en aportar una categorización que diferenciaba a la victimización directa (si se trata de ataques relativamente abiertos sobre la víctima en los que el agresor es fácilmente identificable; ej.: insultos, agresiones físicas... etc.), de la indirecta (dada su naturaleza encubierta y el uso de terceras partes, se caracteriza por la dificultad para identificar al ejecutor de la agresión; ej.: la expansión de rumores o la exclusión social). De manera similar, el Defensor del pueblo y Unicef en sus informes sobre el maltrato entre iguales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sobre violencia, elaboran una clasificación que contempla varios tipos de agresiones, que pueden ser subdivididas a su vez en otros subtipos directos o indirectos (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007):

- Maltrato físico: esta forma de violencia agrupa tanto las agresiones directas que se cometen directamente contra la víctima (ej.: pegar, amenazar con armas, etc.) como las agresiones que se dirigen a sus propiedades, que serían más indirectas (Ej.: esconder, robar, estropear romper pertenencias de la víctima).
- Maltrato verbal: en este tipo de agresión también se incluyen el subtipo directo y el indirecto. En este caso, las agresiones directas englobarían los insultos y motes, mientras que los comentarios

malintencionados de esa persona a otras sería clasificado como una forma de violencia verbal indirecta.

- Exclusión social: son las acciones que buscan excluir a una persona del grupo de iguales (Ej.: ignorándola) o no dejarlo participar en una determinada actividad.
- Mixto: son las acciones violentas que mezclan las agresiones física y verbal.

Aunque en esta clasificación se consideran de forma independiente las diferentes formas de violencia, lo más común es que en las situaciones de acoso escolar, la víctima reciba agresiones diversas (Ej.: agresiones verbales y físicas acompañadas de exclusión social) (Gutiérrez, Barrios, de Dios, Montero, & del Barrio, 2008; Ortega & Mora-Merchán, 2008).

En los últimos tiempos se ha incrementado el número de estudios sobre una nueva forma emergente de violencia interpersonal que se lleva a cabo a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), denominada cyberbullying (Zych et al., 2015). Aunque algunos autores la consideran un fenómeno diferente y por tanto, independiente al bullying (Chisholm, 2006; Patchin & Hinduja, 2006), muchos otros analizan el cyberbullying como un subtipo del primero, y por tanto, asumen que los criterios definitorios del acoso escolar deben aplicarse también al cyberbullying, aunque adaptándose a dicho fenómeno, que se desarrolla en un medio diferente y con características propias, como es el ciberespacio (Menesini & Nocentini, 2009; Ortega-Ruiz, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008; Ybarra, Boyd, Korchmaros, & Oppenheim, 2012). En este sentido, una de las definiciones que más aceptación científica ha generado ha sido la elaborada por el profesor Smith y colaboradores (2008) en la que se describe el cyberbullying como “un acto intencional agresivo llevado a cabo por un individuo o un grupo, usando formas electrónicas de contacto repetidamente en el tiempo, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente a sí misma” (p. 376). Esta definición remarca, de

manera análoga a la definición de bullying, los criterios de intencionalidad, repetición en el tiempo y desequilibrio de poder, sin embargo, para poder aplicarlos al cyberbullying hay que conocer los matices que estos pueden entrañar (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009). Con respecto a la repetición en el tiempo, a diferencia del bullying, un solo acto dañino por parte de una persona o grupo hacia otra, puede considerarse cyberbullying, ya que los resultados del mismo pueden ser visualizados por numerosas personas, lo que haría que la agresión se repitiera sin la actuación del agresor, dando lugar a una continua humillación (Ej.: subir una foto o video embarazoso a una red social). Por su parte, el desequilibrio de poder, también se expresa de forma diferente en el cyberbullying, no siendo totalmente necesario que el agresor sea realmente más fuerte o poderoso que la víctima en algún ámbito, pero sí el hecho de que la víctima pueda sentirlo así gracias al anonimato que puede conseguir el agresor en los medios online o a la dificultad que puede encontrar la víctima para eliminar los resultados de la agresión, especialmente si el agresor tiene un gran dominio tecnológico y se sirve de ello para cometer sus actos violentos.

Los estudios que han analizado la co-implicación de los escolares en bullying y cyberbullying, los factores de riesgo y protección relacionados o las consecuencias psicosociales para los implicados directos, indican una elevada co-ocurrencia entre ambos fenómenos (Casas, Del Rey, & Ortega, 2013; Tanrikulu & Campbell, 2015; Waasdorp & Bradshaw, 2015), destacando especialmente la posibilidad de predecir la implicación en cyberbullying, a partir de la participación en situaciones de victimización o agresión en bullying tradicional (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012).

En cuanto al escenario del bullying, se asume que la agresión puede ocurrir en cualquier lugar o dependencia escolar: aulas, pasillos, escaleras, servicios, patio de recreo, etc. (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2013; Ortega, 1994, 1997, 1998; Ortega & Del Rey, 2003; Ortega & Mora-Merchán, 2000), pudiendo también darse en el camino de la casa a la escuela o de la escuela a la casa (Hazler, Miler, Carney, &



Green, 2001). En este recorrido se incluye un conjunto de lugares y/o medios de ida y vuelta, tales como: salida y entrada de los centros educativos, camino del domicilio al centro y medios de transporte escolar públicos o privados.

### 1.1.2. Roles implicados en el fenómeno bullying

La definición de Olweus (1999) diferencia dos tipos de roles o perfiles de implicación en bullying: víctimas y agresores. Así, todo aquel estudiante que haya sufrido violencia por parte de otro igual, durante un periodo prolongado de tiempo, generando un proceso de victimización, se considerará víctima (Juvonen & Graham, 2001). La conducta de agresión, sin embargo, no incluye este matiz de continuidad temporal, pudiendo enmarcarse dentro del rol de agresor a un chico o chica que haya acosado a algún estudiante una sola vez (Del Rey & Ortega, 2007).

Dentro de las víctimas, se han encontrado dos perfiles: aquellas que no reaccionan ante las agresiones sufridas, denominadas víctimas pasivas, y las llamadas víctimas reactivas o provocativas que reaccionan agresivamente contra sus iguales, detentando parte de la responsabilidad de su situación (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Schwartz, 2000).

Además de las víctimas y agresores, el fenómeno bullying incluye otros perfiles protagonistas, destacando entre ellos, aquel que combina los dos roles anteriores, describiendo a los alumnos que además de agredir de forma injustificada a sus iguales, son victimizados por los mismos. Estos estudiantes han sido denominados agresores victimizados (*bully-victims*) (Boulton & Smith, 1994) o víctimas agresivas, provocadoras o paradójicas (Olweus, 2001).

Se han elaborado varias teorías para explicar el proceso que puede generar que las víctimas manifiesten conductas agresivas hacia sus iguales. Algunas de ellas se focalizan en factores emocionales y cognitivos, explicando el desarrollo de las conductas agresivas en base a los déficits en regulación emocional y en el procesamiento cognitivo de la información social que presenta la víctima, debido en

parte a su propia situación de victimización. Desde esta perspectiva, se asume que el sufrimiento de agresiones por parte de los iguales u otras situaciones estresantes, altera el normal procesamiento de la información social, maximizando la atención a los elementos negativos de cada situación e incrementando, por tanto, la probabilidad de realizar atribuciones hostiles a conductas ambiguas lo que conduce a reaccionar de forma agresiva ante dichas situaciones (Arsenio & Lemerise, 2001; Camodeca, Goossens, Schuengel, & Meerum Terwogt, 2003; Crick & Dodge, 1999) Por otro lado, se han llevado a cabo diversos estudios que han demostrado cómo la exposición a situaciones de agresión por parte de los iguales, puede minar la capacidad para regular las emociones de forma apropiada. Ello impediría poner en marcha los mecanismos de afrontamiento exitosos que conducirían a una resolución pacífica y a una evitación de la violencia, e incrementan la probabilidad de desarrollar una conducta de agresión reactiva motivada por la frustración y la ira, que iría dirigida no solo hacia los iguales sino también hacia el propio profesorado (Herts, McLaughlin, & Hatzenbuehler, 2012; Kaynak, Lepore, Kliewer, & Jaggi, 2015).

Existen otras teorías, basadas más en el desarrollo de la propia identidad del individuo y en la propia duración de la experiencia como víctima. En este sentido, parece que las víctimas estables tienen una mayor probabilidad de desarrollar conductas de agresión hacia sus iguales, comparadas con aquellas que fueron víctimas anteriormente pero dejaron de serlo o con aquellos estudiantes que nunca habían sido victimizados (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004). Estévez, Jiménez y Moreno (2010) añaden a esta explicación el desarrollo de una actitud negativa hacia la autoridad institucional (familia, profesorado y policía), provocando una reputación no conformista. Estos autores demostraron que si la victimización se perpetúa en el tiempo, los estudiantes comienzan a desconfiar del apoyo y consuelo que pueden recibir por parte de las figuras de autoridad (familia, escuela y sistema legal en general), y generan actitudes negativas hacia ellas, lo que favorece la adquisición de una reputación antisocial y no conformista, que

incrementa la probabilidad de que el estudiante victimizado comience a agredir a otros, en aras de consolidar su imagen social y conseguir una vía alternativa de protección y defensa de los ataques de otros compañeros u otras compañeras, que las figuras de autoridad no han sido capaces de proporcionar.

El papel del espectador o de los alumnos no implicados directamente en la agresión, también es muy importante, ya que su actitud y comportamiento ante la agresión puede ayudar a poner fin a la dinámica o a prolongarla en el tiempo.

Uno de los trabajos de mayor difusión científica sobre los participantes en bullying es el de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen (1996). Estos investigadores describen además de los dos roles principales (agresor y víctima), cuatro tipos de espectadores, que se diferencian por su actitud hacia las agresiones y la forma de reaccionar antes las mismas:

1. Defensores: espectadores que están a favor de las víctimas y tratan de ayudarlas directamente u ofrecerles apoyo emocional.
2. Ayudantes del agresor: estudiantes que ayudan al agresor vigilando, participando en la agresión o informando.
3. Reforzador del agresor: ofrecen una retroalimentación positiva al agresor, justificando o apoyando la agresión directamente o reforzando al agresor riéndose de la acción violenta que este lleva a cabo.
4. Ajenos: estos alumnos/as asumen desconocer o no querer conocer las situaciones de bullying.

Todas estas figuras mantienen percepciones y valoraciones diferentes sobre los posibles resultados que conllevaría el defender a una víctima (en relación a si la agresión cesará o continuará, si la víctima se sentirá mejor o peor y si su estatus social se verá beneficiado o perjudicado), lo que se ha vinculado con su propia actuación ante una situación de maltrato entre iguales. De esta manera, los defensores mantienen las percepciones de intervención más positivas, asumiendo con mayor probabilidad que el comportamiento de defensa reduciría la agresión, mejoraría su

estatus social y haría que la víctima se sintiera mejor, estando mediada la relación entre estas percepciones y el comportamiento de defensa por el propio valor que los estudiantes otorgan a esos resultados. Por su parte, los ajenos, quienes no suelen valorar especialmente el estatus social, piensan que la víctima se sentirá mejor si la ayudan, pero no esperan que su intervención vaya a reducir o minimizar la agresión, apostando preferentemente por intervenciones indirectas. En cualquier caso, tanto los ajenos como los defensores, se muestran más dispuestos a intervenir cuando la víctima es un amigo o amiga (Pronk, Goossens, Olthof, De Mey, & Willemen, 2013). Finalmente, a los ayudantes o reforzadores del agresor no suele importarles si el bullying disminuye o la víctima se siente mejor o no, pero valoran altamente el estatus social y consideran que intervenir como defensor en una situación de bullying lo empeoraría (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2012).

Además de la propia motivación y las expectativas sobre los resultados que podría generar el intervenir en una situación de acoso, otros factores parecen estar influyendo en la disposición de ayudar a las víctimas. En general, se ha encontrado que las chicas y los estudiantes menores muestran una mayor tendencia a intervenir. Asimismo, las estrategias de afrontamiento hipotéticas o reales que el estudiante pudiera poner en marcha si se encontrara en una situación de victimización, junto al hecho de haber sido víctima o no, son algunos de los factores que mejor predicen esta tendencia, siendo los estudiantes victimizados anteriormente, los que mayor intención de intervenir reflejan (Batanova, Espelage, & Rao, 2014). De manera similar, Pozzoli y colaboradores (Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012), además de estudiar el efecto de ciertas variables individuales que corroboran los resultados anteriores, demostraron la importancia de las normas de clase, establecidas implícitamente en el contexto grupal de los iguales, y de la presión percibida por los iguales para intervenir. En este sentido, encontraron que los estudiantes intervenían con mayor probabilidad para ayudar a la víctima cuando percibían presión por parte de sus compañeros para realizar un comportamiento de defensa (afectando este factor sobre todo a los estudiantes más mayores) y cuando las normas de clase a este respecto eran

positivas. No se halló, sin embargo, relación entre la conducta defensiva y las normas impuestas por el profesorado, lo que pone de manifiesto el creciente valor que los jóvenes otorgan a las normas de grupo en comparación con las estipuladas por las figuras de autoridad.

Por otro lado, se ha demostrado la influencia de la empatía afectiva y la percepción de autoeficacia sobre la intervención en la situación de bullying, estando mediada su relación con la conducta defensiva por la percepción de popularidad y preferencia social. Así, los estudiantes que se perciben a sí mismos como populares y aceptados socialmente, si cuentan con una elevada empatía afectiva y tienen una percepción positiva sobre su autoeficacia a la hora de defender a otro igual acosado, se comportarán con mayor probabilidad como defensores. Estos resultados tienen importantes implicaciones con respecto al papel de la popularidad, que no solo puede ser usada como medio para llevar a cabo comportamientos dañinos contra los iguales, de manera impune, tal y como lo hace el agresor, sino que también apoya y favorece la ejecución de conductas de naturaleza prosocial (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010). Recientemente, algunos de estos autores han revisado este modelo, añadiendo al mismo la influencia indirecta que la propia situación de bullying en el aula puede ejercer en el desarrollo de conductas defensivas por parte de los iguales. Así, la empatía afectiva activará con más probabilidad la conducta de defensa en estudiantes populares que vivencian en sus clases elevados niveles de bullying. Los autores explican este resultado en base a la sensibilización que la exposición a elevados niveles de violencia puede causar en los estudiantes, motivando sus conductas defensivas para reducir la amenaza de acoso que perciben de manera tan cercana (Peets, Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2015).

Otros autores proponen una vía alternativa que condicionaría el comportamiento de los observadores a partir de su desarrollo moral y su percepción de autoeficacia en la reacción defensiva. En este sentido, los estudiantes con menor sensibilidad moral básica tienen mayor dificultad para reconocer las transgresiones morales en cada situación y sus consecuencias dañinas, y por tanto, son más propicios a implicarse

como ayudantes o reforzadores del agresor, al favorecer su menor sensibilidad moral una desconexión moral que les permite desvincularse de los actos humanos y cometer actos inmorales que causan daño a otras personas. Por su parte, los observadores que cuentan con una sensibilidad moral básica, y por tanto no desarrollan una desconexión moral en las situaciones de maltrato, realizarán con mayor probabilidad el rol de ajeno o de defensor, dependiendo dicha actuación en última instancia de su sentimiento de autoeficacia a la hora de intervenir como defensor en la situación de maltrato (Thornberg & Jungert, 2013).

## **1.2. El esquema dominio-sumisión: un modelo explicativo sobre el desarrollo y mantenimiento de la dinámica bullying**

Al margen de la explicación individual de la conducta de cada uno de los participantes, la explicación sobre el inicio y mantenimiento del fenómeno bullying, conlleva un análisis relacional dada la naturaleza interpersonal del mismo. La dinámica de relación que aparece en el acoso escolar ha sido denominada “esquema dominio-sumisión” (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Este modelo subraya la conducta dominante del agresor, como su característica personal más destacable y señala la sumisión como la actitud más frecuente de la víctima. Una dominación que se encuentra motivada, además de por las características de prepotencia o exceso de necesidad de controlar la conducta del otro, por la popularidad y por la aceptación de los miembros del grupo que juegan algún rol en el fenómeno. Ante este entramado de procesos, la víctima, cuyas cualidades personales a veces le impiden afrontar eficazmente las agresiones, se siente, a medida que el acoso se va perpetuando en el tiempo, más indefensa y vulnerable, y por consiguiente más sometida a la voluntad del agresor y menos incapaz de reaccionar contra esa agresión (Ortega, 2010).

El propio fenómeno de maltrato entre iguales conlleva un sesgo inmoral (Sánchez & Ortega-Rivera, 2004), que favorece la adquisición de la cualidad de dominador al agresor y la sumisión en la víctima, a través del mantenimiento de las

agresiones que atentan contra el normal y esperable desarrollo de las relaciones sociales en el aula y vulneran la norma de reciprocidad moral. Cuando surge el acoso escolar, las relaciones entre los estudiantes, que deberían mantenerse en un plano horizontal por tener todos ellos el mismo estatus social, comienzan a verticalizarse, siendo la perpetuación del maltrato el hecho que favorece el surgimiento de las diferencias de estatus y el afianzamiento de los roles de la dinámica, colocando al agresor en un plano superior y a la víctima en un plano inferior. En este momento “la horizontalidad en el uso de normas y convenciones autoatribuidas de los iguales, se transforma en perversa verticalidad (-lo haces porque yo lo digo- suele advertir el agresor a su víctima cuando está imponiéndole una conducta)” (Ortega & Mora-Merchán, 2008; p. 2). Esta ruptura de la reciprocidad moral es la que consolida el rol de dominador en el agresor, que a partir de ese momento, pasa a imponer el criterio que organizará las normas del grupo de iguales. Según Ortega y Mora-Merchán (2008), “lo importante en esta dinámica dañina es que la norma no está pactada, sino impuesta por el dominante frente al dominado”.

Toda esta dinámica se ve reforzada a su vez, por la llamada “ley del silencio” que hace que los implicados directos y los propios espectadores no comuniquen la ocurrencia de las agresiones, lo que dificulta la ruptura del esquema relacional y favorece su perpetuación en el tiempo (Ortega, 2005a).

El denominado “triángulo de la violencia” (Ortega, 1997) en el que se incluyen además de los implicados, las leyes que sostienen el fenómeno (ley del dominio-sumisión y ley del silencio) representa gráficamente el fenómeno bullying (ver Figura 1) (Del Rey & Ortega, 2007).

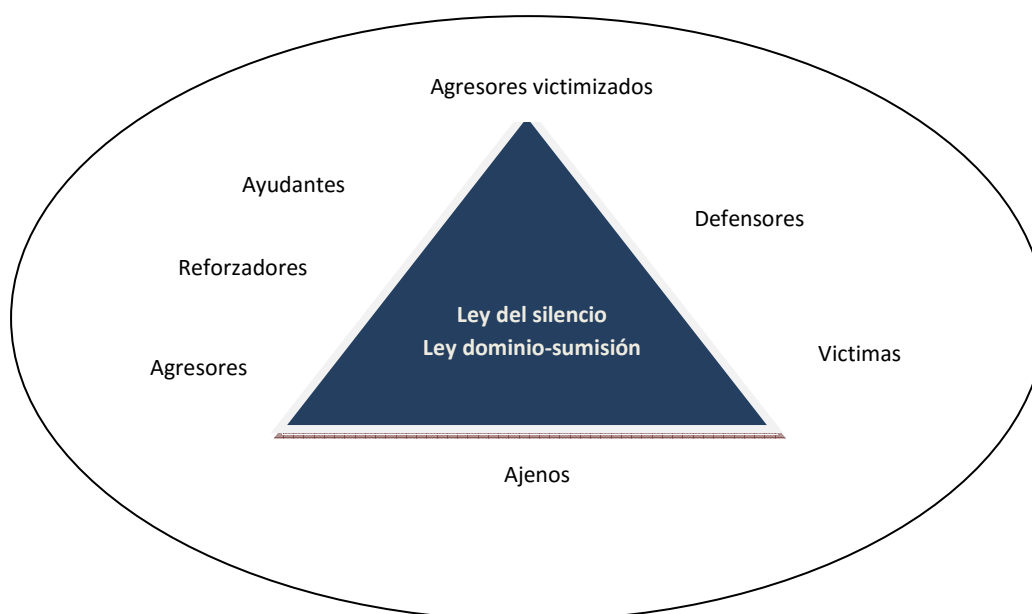


Figura 1.

*Representación gráfica del fenómeno bullying*

### 1.3. Prevalencia e influencia del sexo y la edad

#### 1.3.1. La prevalencia del maltrato entre iguales en España

Los estudios que han analizado la prevalencia del acoso escolar en nuestro país arrojan diversos resultados poco coherentes entre sí.

El primer estudio en España fue realizado por Vieira, Fernández y Quevedo (1989) con una muestra de 1200 escolares madrileños de 8, 10 y 12 años, de los que resultaron estar implicados el 17.2% como víctimas, y el 17.3% como ser agresor de sus compañeros. Asimismo, destaca el estudio que el equipo de la profesora Ortega llevó a cabo con el fin de examinar en profundidad el fenómeno del acoso escolar en las escuelas de Andalucía y elaborar un programa de intervención destinado a combatirlo (Ortega & Angulo, 1998), encontrando unas cifras similares a las de Vieira y colaboradores (1989). Los resultados posteriores de los estudios enmarcados



en proyecto, denominado “SAVE” (Sevilla Anti-Violencia Escolar), con escolares de edades comprendidas entre los 9 y los 18 años pusieron de manifiesto que el 3.5% de los encuestados ejercían el rol de agresor, el 6.5% el de víctima y el 1% el de agresor victimizado (Ortega & Mora-Merchán, 2000).

Estudios recientes han hallado cifras algo más elevadas. Así, Eslea y colaboradores (2003), con una muestra de estudiantes de primaria y secundaria, indicaron una prevalencia del 49.2%, mostrando un 16.9% del alumnado implicado como agresor, un 12.8% como víctimas y un 19.6% como agresores victimizados-. De manera similar, Estévez, Murgui y Musitu (2009) con una muestra de jóvenes valencianos de 11 a 17 años señalaron que el 17% de los mismos fueron categorizados como agresores, el 16% como víctimas y el 8% como agresores victimizados, lo que da lugar a una prevalencia total del 41%. También García, Pérez y Nebot (2010) analizaron la implicación de los estudiantes de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) de Barcelona con una muestra representativa, hallando un 32.6% de jóvenes implicados en segundo de ESO (18.2% chicos y 14.4% chicas), un 19.4% en cuarto de ESO (10.9% chicos y 8.5% chicas) y un 8% en Bachillerato y CFGM (4% en ambos sexos).

Por su parte, Cerezo (2009) afirma que entre el 22 y el 35% de los estudiantes se ven envueltos en situaciones de maltrato entre iguales según los diferentes estudios que ha realizado con estudiantes de cursos diversos. Sin embargo, el último estudio en el que participó esta autora, con una muestra de alumnos de educación primaria de Murcia, se detectó una incidencia algo menor (7.7% agresores, 5.4% víctimas y 1.9% agresores victimizados) (Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2010).

Estudios posteriores realizados en el seno del equipo de la Dra. Ortega con una muestra representativa de la población andaluza han indicado una prevalencia del implicación del 66.5% (17.2% víctimas -11.8% ocasionales and 5.4% frecuentes-, 27.8% agresores -16.9% ocasionales and 10.8% frecuentes- y 21.5% agresores victimizados -18.4% ocasionales and 3.1% frecuentes-) (García-Fernández, Romera, & Ortega-Ruiz, 2015).

Son destacables aquellos estudios que han utilizado una muestra representativa de los estudiantes españoles para analizar la prevalencia de implicación en situaciones de maltrato entre iguales (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Díaz-Aguado et al., 2013; Serrano & Iborra, 2005), si bien únicamente Díaz Aguado y colaboradores (2013) y Serrano e Iborra, pusieron de manifiesto los porcentajes exactos de alumnos implicados en cada rol del fenómeno. Concretamente los primeros autores hallaron una prevalencia del 6.2% (3.8% víctimas, 2.4% acosadores y 0.7% agresores victimizados) y las últimas del 22.1% (14.5% víctimas y 7.6 agresores). Cabe mencionar que este último estudio se realizó mediante muestreo aleatorio y procedimiento de llamada telefónica.

Los resultados del estudio del defensor del pueblo no diferencian al alumnado en función de su rol ejercido en este fenómeno, pero indican el porcentaje de estudiantes que ejercen conductas de maltrato hacia los iguales o sufren este tipo de victimización en función del tipo de violencia y la frecuencia de la agresión. En general, sus dos estudios del (Defensor del pueblo, 2000, 2007) ponen de manifiesto que las agresiones verbales son las más frecuentemente sufridas por las víctimas, seguidas por la exclusión social y por las agresiones físicas indirectas. La forma de victimización menos frecuente es la tipo físico seguida por las amenazas. Los agresores, por su parte, manifiestan realizar con una frecuencia similar conductas de agresión verbal y exclusión social, mientras que el resto de agresiones aparecen ordenadas de la misma manera según su frecuencia de realización o de sufrimiento.

### 1.3.2. La prevalencia del bullying en otras partes del mundo

Uno de los primeros autores en analizar la prevalencia de implicación en bullying fue Olweus, quien desarrolló en 1983 una investigación en Noruega a escala nacional con estudiantes de entre 7 y 16 años (Olweus, 1999). Los resultados de la misma indicaron que el 9% de la muestra se declaraba como víctima de sus iguales, el

7% como agresores y el 1.6% como agresores victimizados. En fechas similares, aunque con una muestra no representativa, Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King (1982) estudiaron la implicación en bullying de los estudiantes finlandeses de 12 a 16 años encontrando un 5.5% de agresores y un 3.9% de víctimas.

Posteriormente se encuentran resultados que siguen manteniendo una elevada heterogeneidad. Así, los estudios que con la misma metodología han analizado la prevalencia en diferentes países encuentran cifras muy dispares. Tal es el caso del estudio de Eslea y colaboradores (2003), en el que se analizó la implicación en bullying del alumnado de primaria y secundaria de diversos países, encontrando una prevalencia del 16.9% en China, del 14.4% en Inglaterra, del 9% en Irlanda, del 43% en Italia, del 25.2% en Japón y del 32.1% en Portugal. Asimismo, Nansel y colaboradores (2004) analizaron la implicación en bullying de los estudiantes de 11, 13 y 15 años de 25 países de Asia, Europa y América del Norte, con muestras representativas, hallando unas cifras que oscilaron entre el 9% en Suecia y el 54% en Lituania. Por su parte, Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014), llevaron a cabo un meta-análisis que incluyó 80 estudios de diversas partes del mundo, y en el que se encontró unas cifras de prevalencia media del 35% para la agresión y del 36% para la victimización. El estudio trans-nacional más reciente encontrado es el llevado a cabo por la organización WHO (World Health Organization; Currie et al., 2012; citado en Hymel & Swearer, 2015), en el que se analiza la prevalencia del bullying en estudiantes de 10 a 15 años pertenecientes a 43 países. Los resultados de este estudio muestran unos porcentajes de victimización que oscilan entre el 2% y el 32%, mientras que los de agresión se sitúan entre el 1% y el 36%. Comparando estos datos con los de años anteriores, Currie y colaboradores llegan a la conclusión de que los índices de victimización están disminuyendo en la mayoría de los países, aunque no en más del 10%.

Otros estudios han investigado la prevalencia en países concretos a través de muestras representativas. En Letonia y Lituania se estudió el porcentaje de

implicados en bullying entre los estudiantes de 11, 13 y 15 y se halló un porcentaje del 30.1 y 52.3 en cada país, respectivamente (Gobina, Zaborskis, Pudule, Kalnins, & Villerusa, 2008). Un estudio reciente realizado en Reino Unido, con jóvenes de entre 10 y 15 años, arrojó una prevalencia del 14.6% (11.4% víctimas, 2.4% agresores y 0.9% agresores victimizados) (Tippett, Wolke, & Platt, 2013). También se disponen de datos sobre adolescentes italianos extraídos a través de un estudio *cross-sectional* (Vieno et al., 2015). Los porcentajes de prevalencia, que se especifican en función del sexo y la severidad de implicación en bullying, indican que este fenómeno ha ido disminuyendo desde 2002 hasta 2010. Concretamente, en 2010 se encuentra una prevalencia de víctimas ocasionales del 9.4% en chicos y del 5.7% en chicas. El porcentaje de agresores ocasionales oscila entre 16.1% (chicos) y 10.4% (chicas). Los índices de implicación frecuente eran más reducidos: 6.5% y 4% para la victimización en chicos y chicas respectivamente y 8.4% y 4.1% para la agresión en el sexo masculino y femenino en ese orden. En Estados Unidos, con una muestra de los estudiantes de sexto a décimo curso (media de edad 14.3), se analizó la implicación en función de la naturaleza de la agresión, encontrando que el 13.3% del alumnado había maltratado a otro igual físicamente, el 37.4% verbalmente y el 27.2% socialmente. Por otro lado, el porcentaje de estudiantes que reconoció haber sido victimizado física, verbal y socialmente fue del 12.8%, 36.5% y 41%, respectivamente. En este caso, los porcentajes de implicación fueron más elevados, porque el criterio que se tomó para considerar a los estudiantes como implicados fue el haber participado al menos una vez en los últimos dos meses (J. Wang, Iannotti, & Nansel, 2009). Cheng y colaboradores (2010) subrayaron que el 25.7% de los estudiantes de 13 a 15 años de China reconoció haber estado implicado en bullying. Las cifras de prevalencia de maltrato entre iguales en los adolescentes australianos (media de edad de 13.7 años) están en torno al 40%, siendo el grupo más numeroso el de las víctimas (18.7%: 9.6% chicas y 9.1% chicos), seguido por el de los agresores (15.7%: 4.2% chicas y 11.5% chicos) y el de agresores victimizados (7.2%: 2.8% chicas y 4.4% chicos) (Perren, Dooley, Shaw, & Cross, 2010).

No existen muchos estudios sobre las cifras de implicación en bullying en los países de América Central o del Sur pero los existentes ponen de manifiesto una implicación similar a la encontrada en la muestra española. Concretamente, uno de estos estudios analiza el porcentaje de implicación en estudiantes de secundaria de Nicaragua, ofreciendo una prevalencia del 35% (víctimas 12,4%; agresores 10,9% y agresores victimizados 11,7% ) (Del Rey & Ortega, 2008). En educación primaria, la implicación parece ser algo más elevada, habiéndose encontrado un 50% de estudiantes implicados en bullying (6% agresores, 25.3% víctimas y 18.7% agresores victimizados) (Romera, del Rey, & Ortega, 2011a). Con respecto al tipo de violencia que las víctimas sufren con mayor frecuencia, otro estudio realizado con estudiantes de primaria en este mismo país, indica que el 28.9% de los niños y niñas afirman haber sido robados, el 21.8% asumen ser atacados verbalmente, el 20.2% responde haber sido golpeado, el 16.8% excluido, el 12.2% amenazado y el 2.2% abusado sexualmente. Con respecto a las cifras de agresión sostenida en el tiempo, este mismo estudio indica que el 10.7% de los estudiantes insulta a otros, el 11.9% pega a los compañeros, el 7.2% los amenaza, el 7.5% excluye a sus iguales frecuentemente y el 2.5% de los estudiantes afirma haber abusado sexualmente de sus compañeros o compañeras (Ortega, 2005b). Recientemente Machado Azeredo, Bertazzi Levy, Araya y Rossi Menezes (2015) han publicado los datos relativos al análisis del bullying en una muestra representativa de adolescentes brasileños. Los propios autores reconocen la heterogeneidad de los resultados acerca de la prevalencia del maltrato entre iguales, que oscila entre 1.8% y 40%, dependiendo del centro educativo.

En conclusión, los resultados sobre la prevalencia de implicación en bullying en España o en otras partes del mundo son bastante heterogéneos, habiendo encontrado cifras de prevalencia que oscilan entre el 9 y el 54%. Dicha heterogeneidad puede explicarse en base a aspectos metodológicos y a la propia definición de bullying adoptada en cada investigación (Ortega, 2010). Sin embargo,

sí se encuentra un mayor consenso a la hora de establecer la forma más frecuente de acoso, que según la mayoría de estudios, es el maltrato verbal, siendo los insultos la conducta agresiva más extendida (Cerezo, 2009; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Gutiérrez et al., 2008; Ortega & Mora-Merchán, 2000; J. Wang et al., 2009).

### 1.3.3. La influencia de las variables sexo y edad en la implicación en situaciones de maltrato entre iguales

En los estudios sobre acoso escolar, las variables sexo y edad juegan un papel muy relevante para su comprensión. Concretamente, los estudios españoles desarrollados con adolescentes han encontrado una mayor presencia de chicos y estudiantes de cursos inferiores, comparados con las chicas y los estudiantes mayores en todos los roles del fenómeno (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado et al., 2013). No obstante algunos estudios apuntan que lo que varía en función del sexo es el tipo de violencia utilizada o sufrida, de manera que las chicas parecen estar más implicadas en agresiones sociales indirectas tales como extender rumores sobre otras personas y los chicos en agresiones físicas o verbales (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Del Barrio et al., 2008). Los estudios llevados a cabo en educación primaria, han hallado diferencias en función del sexo, indicando una mayor implicación de los niños, pero no según la edad de los menores (García-Fernández et al., 2015).

En otros países europeos se observan resultados similares, en los que se encuentra una mayor implicación del género masculino, tanto con estudiantes de preescolar (Monks, Palermi, Ortega, & Costabile, 2011), como con escolares de mayor edad (Boulton & Smith, 1994; Jankauskiene, Kardelis, Sukys, & Kardeliene, 2008; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Nansel et al., 2001; Tippett et al., 2013). Sin embargo ciertos estudios constatan una menor implicación de las chicas al comienzo de la adolescencia, que va igualándose conforme avanza la edad (Nocentini, Menesini, & Salmivalli, 2013).

También aparecen diferencias de sexo con respecto al tipo de violencia ejercida, de manera que los chicos muestran una mayor preferencia por el uso de la agresión física, mientras que las chicas tienden a recurrir en mayor medida a técnicas de agresión indirectas, como generar rumores o a excluir socialmente a sus iguales (Owens, Shute, & Slee, 2000; J. Wang, Iannotti, & Luk, 2012; J. Wang et al., 2009).

Sobre el continente asiático no hay mucha investigación previa. Recientemente se ha publicado un estudio que analiza los roles del acoso escolar en niños y niñas surcoreanos de preescolar. Los resultados del mismo, indican una mayor participación de los niños en situaciones de agresión, aunque estos datos también están sujetos al tipo de violencia ejercida, siendo más frecuentes las formas físicas y verbales en niños y las relacionales en niñas. No se observaron diferencias de sexo en el rol de víctima, pero sí en el de defensor, encontrándose una identificación más elevada en las niñas (Seung-ha, Smith, & Monks, 2015).

Los resultados en Latinoamérica sobre la influencia del sexo dependen del tramo de edad estudiando. Así, del Rey y Ortega (2008) analizaron la implicación en bullying de estudiantes de secundaria nicaragüenses, hallando una mayor implicación de las chicas tanto en el rol de víctimas como en el de agresores, aunque un mayor porcentaje de chicos agresores victimizados. En educación primaria, sin embargo, los resultados son muy similares a los de países occidentales, hallando una mayor presencia de los chicos en las figuras de agresor y agresor victimizado (Romera, Del Rey, & Ortega, 2011b).

En cuanto a la edad, parece una constante en todas las investigaciones que conforme la edad aumenta, los índices de implicación en acoso escolar tienden a disminuir, encontrado los mayores índices hacia el final de la etapa primaria y principio de la adolescencia, para reducirse considerablemente al final del periodo adolescente (Bauman, 2008; Carlyle & Steinman, 2007; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; X. García et al., 2010; Guerra, Williams, & Sadek, 2011a; Lister et al., 2015; Nansel et al., 2001; Smith, Madsen, & Moody, 1999; J. Wang et al., 2009). No obstante, como Sánchez y Ortega (2010) indican en su revisión de la literatura, a partir de los 15-16

años, los únicos índices que parecen disminuir son los de victimización pero los de agresión permanecen constantes hasta etapas posteriores.

#### **1.4. Consecuencias psicosociales de los implicados en bullying y factores relacionados con la resiliencia de las víctimas**

El maltrato entre iguales afecta a todos los implicados directos en esta dinámica violenta, a los que la observan, al propio grupo en el que se desarrolla la misma y a la convivencia escolar (Ortega, 2010; Ovejero, 2011). Sin embargo las consecuencias más negativas son las que padecen los estudiantes victimizados (Hawker & Boulton, 2000) y muy especialmente los que además agreden a sus iguales, los agresores victimizados (Arseneault et al., 2006; Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2009; Nansel et al., 2004).

Diversos estudios se han ocupado de comparar el ajuste psicosocial de los distintos implicados directos o de estudiar en profundidad las consecuencias de diversa índole que los agresores, agresores victimizados y sobre todo víctimas pueden llegar a padecer en relación a su implicación en bullying.

Los estudios enmarcados en la primera modalidad han puesto de manifiesto que el ajuste de las víctimas, comparado con el de los agresores victimizados, se ve algo menos comprometido, pues mientras que las primeras sufren, sobre todo, problemas internalizantes, los agresores victimizados, incrementan además sus problemas externalizantes, y ven reducida tras la experiencia de acoso su prosocialidad, rendimiento académico y felicidad en la escuela (Arseneault et al., 2006; Gradinger et al., 2009). Si comparamos el ajuste de los tres implicados principales, los resultados indican que si bien los agresores presentan una menor satisfacción vital y mayor estrés que los no implicados, son las víctimas y agresores victimizados los que muestran el peor ajuste, ya que además de una baja satisfacción y un elevado estrés, sufren una gran soledad y sintomatología depresiva y sentimientos de escasa pertenencia al medio escolar (Estévez et al., 2009), sin



embargo, todos los implicados muestran sentimientos de inseguridad en la escuela (Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005).

A pesar de ello, se ha demostrado que los agresores parecen mostrar un peor ajuste escolar que las víctimas y se muestran en mayor medida que los estudiantes no implicados, sentimientos de enfado, cólera o ira (Melander, Sittner Hartshorn, & Whitbeck, 2013), lo que los convierte en estudiantes altamente irritables. Asimismo es probable que presenten un pobre rendimiento académico y rechazo al medio escolar (Glew et al., 2005; Nansel et al., 2001), lo que pone en riesgo su finalización de la educación secundaria, dificultando sus posibilidades de encontrar trabajo (Moore et al., 2015). Por otro lado, muestran cierta predisposición a desarrollar un trastorno obsesivo compulsivo (Felipe-Castaño, León-del Barco, & Fajardo, 2013) o problemas de sueño (Gobina et al., 2008) y pueden estar en riesgo de desarrollar problemas externalizantes, entre los que destaca la delincuencia u otros tipos de comportamientos antisociales como llevar armas o consumir drogas (Jankauskiene et al., 2008; Kelly et al., 2015; Nansel et al., 2001, 2004; Radliff, Wheaton, Robinson, & Morris, 2012). Un reciente estudio longitudinal también ha atribuido a los agresores ciertos problemas internalizantes, como la depresión o la ansiedad, que parecen afectar especialmente a aquellos que llevan a cabo actos de agresión relacional (Kawabata, Tsen, Murray-Close, & Crick, 2012).

Los agresores victimizados, por su parte, muestran con elevada probabilidad aislamiento social, problemas académicos y una fuerte hostilidad y agresividad que aparece combinada con manifestaciones de ansiedad y problemas somáticos (Felipe-Castaño et al., 2013; Gobina et al., 2008; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003). También son susceptibles a consumir sustancias legales o ilegales, presentando los mayores abusos tras la implicación, en comparación con el resto de implicados y no implicados en esta dinámica (Kelly et al., 2015; Radliff et al., 2012). La presencia de conductas antisociales, como el uso de armas, también es características en los

estudiantes que ejercen este rol (Nansel et al., 2004). Al igual que a los agresores, se les atribuye un mayor riesgo de no acabar la educación secundaria, y no encontrar trabajo posteriormente (Moore et al., 2015). Por su parte, es probable que los estudiantes que detentan este doble rol desarrollen, de manera similar a las víctimas, ansiedad, depresión, baja autoestima, conductas autolesivas e incluso ideación suicida (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013; Gradinger et al., 2009).

Observar una situación de maltrato hacia otro igual, aunque no se haya tenido implicación directa en la misma, también puede generar un impacto negativo que se refleja en múltiples indicadores de salud mental, entre los que destacan las somatizaciones, las obsesiones y compulsiones, sensibilidad interpersonal elevada, depresión, ansiedad, hostilidad, ideación paranoide, psicoticismo y abuso de sustancias (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009).

Los estudios más numerosos se han dedicado, sin embargo, al análisis del ajuste psicosocial de las víctimas. La mayoría de ellos, de diseño transversal, han encontrado una relación entre la victimización y diversos problemas psicológicos y sociales como la depresión, la ansiedad, la sensibilidad interpersonal extrema (que genera sentimientos de vergüenza, timidez e inferioridad con respecto a los demás, hipersensibilidad a la evaluación ajena e incomodidad o inhibición en las relaciones interpersonales), los problemas somáticos, las conductas autolesivas y la baja satisfacción vital o infelicidad (Felipe-Castaño et al., 2013; Gobina et al., 2008; Hawker & Boulton, 2000; Jankauskiene et al., 2008; McMahon, Reulbach, Keeley, Perry, & Arensman, 2010; Perren et al., 2010). Asimismo, se ha encontrado que en el caso de las chicas víctimas de agresiones verbales, el sufrimiento de ansiedad y depresión aumentaba la probabilidad de desarrollar insatisfacción corporal, un claro precursor de trastornos alimenticios (Farrow & Fox, 2011). Las víctimas de bullying, y especialmente los chicos y los estudiantes mayores, también pueden tener un mayor riesgo de consumir sustancias como el tabaco, el alcohol o la marihuana

(Radliff et al., 2012), aunque los resultados no son consistentes, ya que algunos estudios recientes no encuentran ninguna relación entre la victimización y el consumo de drogas inmediato o posterior (Kelly et al., 2015). Esto podría estar explicado porque la realización de esta conducta abusiva, especialmente en chicas, parece estar mediada por el sufrimiento de depresión (Luk, Wang, & Simons-Morton, 2010).

En cuanto al efecto de la victimización sobre el rendimiento académico, un meta-análisis realizado recientemente puso de manifiesto que, como sugieren estudios previos (Arseneault et al., 2006; Glew et al., 2005; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000), existe una relación significativa entre ambas situaciones, siendo el rendimiento académico peor en los estudiantes victimizados, aunque el tamaño del efecto que se encontró fue reducido (Nakamoto & Schwartz, 2010). El modelo aportado por Rueger & Jenkins (2014) parece poder explicar ese reducido efecto de la victimización sobre el rendimiento académico. Y es que como demuestran estos autores, la relación entre estas dos variables se encuentra mediatizada por el sufrimiento de ciertos problemas psicológicos, como la baja autoestima, la ansiedad o la depresión, siendo probable que el rendimiento académico se viera afectado únicamente cuando las víctimas sufrían algunos de estos trastornos o problemas.

Otros estudios han analizado el ajuste psicosocial de las víctimas con carácter retrospectivo, habiendo corroborado una relación entre la presencia de problemas psicosociales durante la adultez y la vivencia de una situación de maltrato por parte de otro igual en la infancia (Díaz-Herráiz & Bartolomé-Gutiérrez, 2010). Lopes, (2013) incluso encontró una mayor presencia de síntomas de esquizofrenia paranoide (ideas delirantes, creencias paranoicas y comportamiento desorganizado) en adultos que habían sido victimizados en la infancia comparados con los que no, aunque contrariamente a lo que indican otros estudios, no encontró diferencias significativas en el diagnóstico de la fobia social entre pacientes victimizados y no implicados.

No obstante, la metodología transversal no aclara si esos problemas son causa o consecuencia de la victimización o simplemente se generaron de forma paralela a

esta situación sin que exista un fuerte vínculo entre ambos. Esta duda ha quedado resuelta con los estudios longitudinales, que han puesto de relieve que la victimización puede generar diversas consecuencias psicopatológicas o nocivas como la depresión, la ansiedad, el bajo autoconcepto, las somatizaciones, los trastornos del sueño y el bajo rendimiento académico. Problemas que actúan además como factores de riesgo, aumentando la probabilidad de ser victimizado por otro igual (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006; Houbre, Tarquinio, & Lafranchi, 2010; Panayiotis, Georgiou, Nikiforou, & Kiteri, 2011; Sourander, Helstelä, Helenius, & Piha, 2000). Asimismo, se ha constatado una mayor presencia de problemas sociales en estudiantes victimizados (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002), presentando los más afectados incluso pensamientos suicidas (Hepburn, Azrael, Molnar, & Miller, 2012) que tienen una mayor probabilidad de llevarse a cabo si la víctima desarrolla un trastorno depresivo (Bauman, 2008).

Recientemente se ha encontrado que el impacto de la victimización puede variar según las atribuciones de la propia víctima: así, los estudiantes que hacen atribuciones hostiles, en la que responsabilizan a los demás de su situación de victimización, tienen un mayor riesgo de desarrollar problemas externalizantes como la agresión o la delincuencia, mientras que aquellos que se atribuyen a sí mismos la responsabilidad de sufrir el maltrato, son más susceptibles a presentar más problemas internalizantes (Perren, Ettekal, & Ladd, 2013).

Se ha demostrado que esta experiencia genera un fuerte impacto emocional en las víctimas, favoreciendo el desarrollo de sentimientos de tristeza, culpa, ansiedad, soledad y vergüenza, y generando estrés y baja autoestima (Ortega et al., 2012; Ortega, Elipe, & Calmaestra, 2009; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, & Vega, 2009). Dichas emociones producen sentimientos de incompetencia e inseguridad, lo que favorece el aislamiento y la escasa participación de las víctimas en situaciones sociales (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012).

En conclusión, la experiencia de victimización en el medio escolar parece tener un efecto psicológico y emocional muy negativo en los estudiantes que la

padecen, pudiendo llegar a desarrollar de forma posterior a dicha experiencia algún trastorno mental, entre los que destacan la ansiedad y la depresión. Se ha demostrado además que esta experiencia puede ser incluso más traumatizante que el maltrato ejercido por la propia familia, siendo menos probable que las víctimas de este tipo de violencia desarrollen las consecuencias antes mencionadas (Lereya, Copeland, Costello, & Wolke, 2015).

A pesar de que la amplia evidencia disponible subraya los efectos nocivos de la victimización, es necesario aclarar que no todos los jóvenes que sufren acoso presentan estas consecuencias (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010), ni todos los jóvenes que son agredidos de manera esporádica en el medio escolar terminan generando un proceso de victimización (Sánchez & Ortega, 2010). De hecho, los resultados de diversos estudios (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Díaz-Aguado et al., 2013; Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2013; Smith & Shu, 2000) indican que el porcentaje de jóvenes que se implican de forma esporádica en este fenómeno es mucho mayor que el porcentaje de jóvenes que muestran una victimización o agresión grave. Por otro lado, Hoover, Oliver, & Hazler (1992) demostraron que la mayoría de las víctimas de bullying no sufren consecuencias severas. En su estudio, el 14.15% de los chicos y el 14.43% de las chicas que reconocieron haber sufrido una experiencia de victimización, asumieron padecer graves consecuencias derivadas de esta victimización. El sufrimiento de estas consecuencias puede depender, entre otras cosas, de la duración o severidad de la victimización. Avilés (2009) demostró que si bien las víctimas ocasionales presentan mayores consecuencias psicosociales que los no implicados en esta dinámica, son las víctimas severas o sistemáticas y los agresores victimizados los que sufren las consecuencias más graves. En esta línea, Juvonen, Nishina y Graham (2000) encontraron que los estudiantes que mantenían su estatus de víctima durante dos periodos temporales (víctimas estables) mostraban mayor soledad y menor autoconcepto que los estudiantes que habían sido víctimas en un momento dado y habían podido desvincularse de la situación de victimización posteriormente. Sin

embargo, estos últimos estudiantes no mostraron un ajuste significativamente diferente de aquellos que nunca fueron victimizados. De manera similar, Smith y colaboradores (2004) hallaron diferencias significativas en problemas emocionales o académicos, como el absentismo escolar, entre varios tipos de víctimas, presentando la mayor gravedad las víctimas estables, comparadas con los estudiantes que fueron victimizados en el pasado y dejaron de serlo y con aquellos que nunca lo fueron. Las víctimas actuales comparadas con los no implicados también presentaron menores problemas emocionales.

La prevalencia de implicación nos ofrece pues, dos perfiles: el implicado grave con consecuencias muy serias y el que habiendo tenido algunas experiencias, sea como víctima o sea como agresor, logra desvincularse del problema siguiendo un curso evolutivo normal. Cabe pensar que estos implicados esporádicos son escolares que han resuelto positivamente la situación y no han vuelto a estar implicados, bien porque han sido ayudados de forma eficaz y rápida o bien porque han sacado recursos propios para modificar la situación ayudándose de su capacidad de resiliencia. La resiliencia ha sido definida como “un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa” (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; p.543) y está presente en aquellos individuos que muestran resultados de desarrollo positivos a pesar de afrontar situaciones estresantes como el maltrato de otro igual (Sapouna & Wolke, 2013).

La evidencia científica ha demostrado que esta capacidad resiliente se configura a través de la interacción de los factores de riesgo y protección presentes en la vida del individuo, siendo los factores de protección los que dan la clave sobre lo que caracteriza a la mayoría de las personas resilientes (Masten, 2001). Dichos factores pueden estar relacionados con la personalidad del individuo y con todos los contextos de desarrollo que están presentes en su vida (Rutter, 1987)

Las investigaciones que se han centrado en el estudio de la resiliencia de las víctimas de bullying han demostrado que los estilos de afrontamiento, así como

factores de índole familiar y social, son los elementos que más influyen en la superación de la experiencia de acoso, al evitar el padecimiento de diversos problemas psicopatológicos o promover el bienestar subjetivo de las víctimas (Sapouna & Wolke, 2013).

Concretamente, el estilo de afrontamiento se ha asociado con las consecuencias emocionales del acoso y con su superación, resultando los estilos más pasivos (ej.: evitación) y más centrados en la emoción más negativos para superar la experiencia de victimización, y las estrategias más activas (Ej.: aproximación al problemas) más beneficiosas para desvincularse de la agresión en el futuro (Houbre et al., 2010; Nabuzoka, Rønning, & Handegård, 2009). Por otro lado, se ha encontrado que el uso de estrategias de externalización (ej.: agresión, odio... etc.) y de evitación se asocian a mayores problemas de ansiedad y depresión en chicos que sufren una victimización grave, pero no es así si la victimización es leve, donde estas estrategias parecen prevenir los problemas analizados. Asimismo, el uso de estrategias resolutivas minimiza los problemas sociales en chicos victimizados, mientras que las estrategias centradas en la internalización (preocupación, molestia... etc.) y la ausencia de búsqueda de apoyo social, los agudiza en chicas (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). A pesar de todo, no parece que los estilos de afrontamiento guarden mucha relación con el estrés que las víctimas pueden llegar a experimentar, influyendo en este hecho sobre todo la valoración que se hace sobre la situación violenta (Mora-Merchán, 2006). En este caso, las víctimas que valoran dicha situación como un reto controlable, comparadas con las que la categorizan como amenaza incontrolable, son las que menos estrés experimentan (Hunter, Mora-Merchán, & Ortega, 2004).

Recientemente se han investigado las razones que subyacen a la puesta en práctica de un modo de afrontamiento u otro, concluyendo que estas tienen que ver con el procesamiento cognitivo de la información social y con los objetivos que se plantean las víctimas al ejecutar la estrategia de afrontamiento. Así, las víctimas solían llevar a cabo estrategias de aproximación destinadas a detener la agresión

cuando su meta era defenderse a sí mismas, mientras que cuando su objetivo estaba más relacionado con frenar la escalada de violencia del agresor hacia ellas y disminuir sus emociones negativas, solían afrontar su situación con estrategias de evitación (Ej.: ignorar al agresor) (Bellmore, Chen, & Rischall, 2013).

La autoestima y percepción de autoeficacia también parecen ser factores promotores de la resiliencia en aquellos estudiantes que han sido victimizados por sus iguales, evitando el padecimiento de depresión o el desarrollo de conductas delictivas y reduciendo el impacto que dicha situación tiene sobre el rendimiento académico (Raskauskas, Rubiano, Offen, & Wayland, 2015; Sapouna & Wolke, 2013)

Las relaciones familiares estrechas y el establecimiento de un clima positivo en el hogar con reducidas interacciones violentas o conflictos entre los miembros de la familia, igualmente evitan o reducen la aparición de problemas psicopatológicos en las víctimas (Bowes et al., 2010; Sapouna & Wolke, 2013), especialmente para las chicas (Stadler, Feifel, Rohrman, Vermeiren, & Poustka, 2010). Por otro lado, el apoyo familiar se muestra como un factor protector que preserva a las víctimas de acoso escolar de desarrollar conductas autolesivas (McMahon et al., 2010). La monitorización parental también parece proteger a los estudiantes victimizados por sus iguales de llevar a cabo comportamientos suicidas, pero únicamente cuando la victimización no es severa (Jantzer, Haffner, Parzer, Resch, & Kaess, 2015).

La amistad y el apoyo social son factores que también determinan la resiliencia de las víctimas, habiéndose demostrado que la presencia de una amistad de calidad disminuye el sentimiento de soledad de las mismas cuando sufren agresiones directas (Eslea et al., 2003; Woods, Done, & Kalsi, 2009), y favorece la superación de la victimización, al ser un factor que diferencia a los estudiantes que han sido victimizados durante un tiempo prolongado o menor (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005; Kochenderfer & Ladd, 1997). La cantidad de amigos también parece influir en los mecanismos que posibilitan la interrupción de la victimización, de manera que aquellos estudiantes categorizados como víctimas estables reflejan



una menor cantidad de amigos que aquellos otros que han sido víctimas en el pasado pero no en el presente o nunca lo han sido (Smith et al., 2004).

Al apoyo social, sin embargo, se le ha atribuido un confuso papel, asociado a resultados contradictorios, como los de Holt & Espelage (2007), quienes comprobaron que la presencia de apoyo social en las víctimas y agresores victimizados se asociaba con mayores índices de ansiedad y depresión. Matsunaga (2011) aclara que esto es debido a que no todos los tipos de apoyo social son beneficiosos para las víctimas de bullying. Según sus propios estudios, solo el apoyo emocional (Matsunaga, 2010) y el apoyo social de estima (Matsunaga, 2011) favorecían de forma indirecta el bienestar subjetivo de las víctimas. En cualquier caso, el apoyo social de los iguales ha sido descrito recientemente como un factor protector, que disminuye la probabilidad de sufrir de depresión en situaciones de victimización relacional previa, pero no parece amortiguar los efectos de la victimización directa en las conductas de desajuste a la norma (ej.: mentir, saltarse las clases...etc.), que suelen verse incrementadas en los estudiantes que han sido victimizados abiertamente por sus iguales independientemente del apoyo que le ofrezcan los iguales (Cooley, Fite, Rubens, & Tunno, 2015).

También se ha demostrado un importante efecto amortiguador del apoyo escolar sobre los efectos negativos derivados de la victimización. Un efecto del que se ven especialmente beneficiados los estudiantes más mayores (Stadler et al., 2010). Concretamente, la autoeficacia del profesorado para manejar las situaciones de acoso, así como la existencia de unas normas contra el maltrato en el centro escolar, parecen matizar la asociación entre ansiedad y victimización, incluso cuando hay una tendencia genética que predispone al sufrimiento de este trastorno. En este sentido, la presencia de estos dos factores en el centro escolar, redujo el riesgo de los estudiantes victimizados de desarrollar un problema de ansiedad (Guimond, Brendgen, Vitaro, Dionne, & Boivin, 2015).

## 1.5. Factores relacionados con la implicación en bullying

La implicación en acoso escolar no es arbitraria, sino que viene modulada por factores que la favorecen o podrían evitarla. Dichos factores, además de los de responsabilidad personal, se refieren a los contextos en los que se desenvuelve la vida de los individuos (Álvarez-García, García, & Nuñez, en prensa; C. R. Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010), estando presentes factores relativos a todos los niveles de análisis descritos por Bronfenbrenner (1977). La teoría de Bronfenbrenner aplicada al análisis del fenómeno bullying se denomina “marco socio-ecológico” y su propósito es desvelar cómo las características individuales de los niños y jóvenes interactúan con los contextos de desarrollo o sistemas para promover o inhibir las conductas de agresión y la victimización (Espelage, Hong, Rao, & Thornberg, 2014).

Partiendo del marco socio-ecológico, desarrollaremos este apartado reflejando la relación entre los factores que se han relacionado con la implicación en bullying en función de su naturaleza. En primer lugar se examinarán los factores individuales y posteriormente los contextuales, estableciendo el foco de análisis en los contextos de desarrollo más inmediatos.

### 1.5.1. Factores individuales: Inteligencia emocional, competencia social, autoestima, locus de control y personalidad

Dentro de los factores individuales, la inteligencia emocional percibida aparece como un factor discriminante de la propia implicación en acoso escolar, así como del rol de implicación, siendo la carencia de esta competencia un factor de riesgo para el desarrollo de comportamientos de maltrato hacia los iguales o de victimización (Baroncelli & Ciucci, 2014; Kokkinos & Kipritsi, 2012). Específicamente, Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012) han demostrado que los implicados en bullying, sobre todo las víctimas, muestran mayores niveles de atención a sus emociones y menores niveles de regulación emocional que los no

implicados, resultado que conlleva a indentificarlo como un posible elemento de riesgo. Garner y Stowe Hinton (2010) manifestaron que el conocimiento de las reglas de expresión emocional en situaciones sociales y la autorregulación emocional son habilidades estrechamente vinculadas a diferentes roles en este fenómeno. Concretamente, el conocimiento de reglas de expresión emocional de tristeza se ha relacionado con la victimización física, sin que la inclusión de la autorregulación emocional contribuya a explicar una mayor cantidad de varianza de este problema. Sin embargo, en la predicción del comportamiento de acoso escolar, el papel más eminente parece tenerlo la autorregulación emocional, sin que haya ninguna relación entre esta conducta y el conocimiento de reglas de expresión emocional. Así, parece que los estudiantes con elevada labilidad emocional, tienen un mayor riesgo de comportarse como agresores y aquellos que desconocen las reglas sociales de expresión de tristeza tienen una mayor probabilidad de ser victimizados. Otros autores también han estudiado el papel de la regulación afectiva en el desarrollo de la conducta agresiva (Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999; Roos, Hodges, Peets, & Salmivalli, 2015) o de victimización, enmarcando las dificultades para regular la emoción como un factor de riesgo general para la implicación en bullying (Schokman et al., 2014). Salmivalli y colaboradores (Roos et al., 2015) han demostrado que la ira y la capacidad para controlar los elementos cognitivos y emocionales que influyen en la agresión modulan la relación entre los pensamientos agresivos y el desarrollo de la propia conducta agresiva, destacando la importancia de los elementos emocionales y los procesos que los regulan en la predicción del rol del agresor, en la línea de los hallazgos de Pellegrini y colaboradores (1999). Se consideran, por tanto, factores de riesgo la elevada emocionalidad, que lleva a sentir ira, y la dificultad para controlar los procesos cognitivos y emocionales, ya que conectan de forma directa la planificación o tendencia a la agresión con la ejecución de un comportamiento violento.

La competencia social y específicamente, los elementos que subyacen a este complejo constructo, también han sido estudiados en relación al maltrato entre

iguales. Así, ha sido ampliamente demostrada la falta de aceptación social y dificultad para disponer de mejores amigos o amistades de calidad que presentan las víctimas (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999; Boulton & Underwood, 1992; Eslea et al., 2003; J. Wang et al., 2009). En este sentido, se asume que la presencia de amigos es un factor de protección que previene la victimización (Jia & Mikami, 2015; Pellegrini et al., 1999), especialmente si los iguales tienen cualidades protectoras (Salmivalli, 2010), y un elemento relacionado con la agresión, estando la cantidad de amigos directamente relacionada con el desarrollo del rol de agresor (Jia & Mikami, 2015; J. Wang et al., 2009). La falta de popularidad (Boulton & Smith, 1994; Cerezo, 2002; Monks et al., 2011; Perry, Kusel, & Perry, 1988), así como el rechazo de los iguales y la falta de aceptación social también han demostrado su valor como factores de riesgo de la victimización, que pueden actuar a su vez como consecuencias derivadas de esta situación (Sentse, Kretschmer, & Salmivalli, 2015). No obstante, el riesgo que el menor estatus sociométrico añade a la victimización parece estar matizado por la adaptación a los valores implícitamente convenidos por el grupo o el desajuste con respecto a las características más valoradas por los iguales. En este sentido, ser percibido por los iguales como atractivo, atlético, saludable e inteligente, disminuye la probabilidad de victimización de los estudiantes socialmente rechazados (Knack, Tsar, Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2012).

Los datos sobre la popularidad y rechazo social de los agresores no se muestran tan contundentes, ya que si bien algunos estudios los sitúan al mismo nivel que la víctima (Boulton & Smith, 1994; Monks et al., 2011), otros indican que están menos aislados que estas últimas (H. Wang et al., 2012) y cuentan con cierta aceptación social (Ortega & Monks, 2005). La explicación de estos resultados contrapuestos puede encontrarse en el tipo de agresión analizada (Hymel & Swearer, 2015). Pellegrini y colaboradores (1999) sugieren que la agresión proactiva, aunque no la reactiva, se vincula a una elevada popularidad, motivada quizás por el deseo de los iguales de no verse convertidos en el objetivo de dichas agresiones (Pellegrini et

al., 1999). Puede ser por ello que las víctimas y sobre todo, los agresores victimizados, que recurren en mayor medida a la agresión reactiva, son las figuras que gozan de menor aceptación social, mientras que los agresores puros, cuya conducta se enmarca dentro de la agresión proactiva, se definen como populares y aceptados por el grupo (Cerezo, 2006; Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, en revisión). Sentse et al. (2015) indican que esta divergencia de resultados también puede ser debida a que en cada estudio se utiliza una medida de estatus social diferente y ello condiciona su valor como factor de riesgo. Estos autores han demostrado recientemente a través de un estudio longitudinal que los únicos elementos que parecen comportar un riesgo para el desarrollo de conductas de agresión son el rechazo de los iguales en chicos y la popularidad percibida en chicas. Estos mismos factores actuaron como efectos que siguieron a la agresión, siendo la falta de aceptación social una consecuencia común para los agresores del sexo femenino y masculino, y la creciente popularidad un beneficio del que disfrutaron especialmente los chicos que acosaban a sus iguales. Otro estudio que utilizó diversas medidas de estatus social fue el de Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areñe (2015), en el que compararon la aceptación, rechazo y exclusión social que caracterizaba a cada uno de los roles implicados. Los no implicados obtuvieron los índices más positivos, seguidos de los agresores, que no se diferenciaron de los primeros en algunas dimensiones como la aceptación social, pero sí en las otras. La caracterización más negativa se atribuyó a las víctimas y especialmente a los agresores victimizados, que fueron descritos como los más rechazados y excluidos y menos aceptados de toda la dinámica.

Las habilidades que permiten generar un buen desempeño social, también han sido analizadas en relación a la implicación en bullying. En este sentido, las habilidades sociales deficitarias de los estudiantes victimizados por sus iguales, han sido un argumento al que numerosos autores han recurrido para explicar su situación, habiéndose demostrado su importancia empíricamente, y considerándose, por tanto, todo un elemento de riesgo (Boulton & Underwood, 1992; Champion,

Vernberg, & Shipman, 2003; Fox & Boulton, 2005; Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2008). Sin embargo, aunque las primeras investigaciones atribuían a los agresores unos déficits similares, el avance en el estudio del fenómeno bullying ha aportado nuevos matices, que han permitido perfilar con mayor precisión la conducta del agresor, alejándola de este tipo de déficits. En este sentido, diversos estudios han encontrado que la mayoría de los agresores son socialmente inteligentes y no suelen presentar déficits en el procesamiento cognitivo de la información social ni en habilidades relacionadas con la teoría de la mente, lo que les permite identificar adecuadamente las emociones de otros iguales y realizar atribuciones correctas a la conducta de los demás, correspondiéndose más este tipo de carencias con la agresión reactiva que desarrollan los agresores victimizados (Arsenio & Lemerise, 2001; Gini, 2006; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999).

Si en algunos casos no es su torpeza social o su visión sesgada de la realidad social, ¿qué podría estar explicando la conducta del agresor? Las razones que llevan a ciertos escolares a desarrollar una conducta violenta contra sus iguales sin que medie una justificación aparente han sido ampliamente analizadas. Diversos autores han demostrado que en la mayoría de los casos, la conducta de acoso es una forma de agresión proactiva usada estratégicamente para conseguir ciertas metas, como mantener el estatus social y la dominación sobre los iguales o acceder a ciertos recursos materiales. Así, se ha encontrado una tendencia creciente hacia la agresión contra los iguales en aquellos estudiantes que demuestran actitudes competitivas y rasgos de dominación social, lo que posiciona a estos rasgos como un elemento de riesgo para el desarrollo de conductas de agresión (Guerra, Williams, & Sadek, 2011; Nocentini et al., 2013; Pellegrini et al., 2010, 1999; Rodkin, Espelage, & Hanish, 2015). Unas actitudes, que a corto plazo, son valoradas positivamente por los propios agresores, ya que suelen proporcionarles su ansiado estatus social y popularidad, sin ver comprometido apenas su ajuste social o psicológico (Gómez-Ortiz et al., en revisión; Reijntjes et al., 2013). La conducta del agresor se ve por tanto reforzada, siendo este reconocimiento social el que conecta sus metas con su conducta,

perpetuando la agresión en el tiempo y consolidando el rol de agresor, así como la propia dinámica bullying (Caravita & Cillessen, 2012). Pero estos resultados no son fortuitos, sino que como han demostrado Olthof, Goossens, Vermande, Aleva y van der Meulen, (2011), todos los implicados directos en la dinámica desarrollan conductas estratégicas y poseen recursos de control social, aunque los más beneficiados por estas técnicas terminen siendo los agresores. Y es que los escolares que se enmarcan en este rol parecen poner al servicio de sus objetivos sus sofisticadas habilidades sociales, planificando la elección de sus víctimas (Sutton et al., 1999). Ello explicaría que suelen atacar a una a dos víctimas como máximo, lo que evita que estas puedan apoyarse y unirse, y que elijan a personas que destaquen por su falta de popularidad y/o alguna debilidad física o psicológica. Estas características garantizan el éxito de la ejecución del agresor gracias al apoyo o a la ausencia de reacción de la mayoría de los compañeros ante la agresión injustificada (Garandeau & Cillessen, 2006; Veenstra, Lindenberg, Munniksma, & Dijkstra, 2010).

Aunque estas razones puedan orientar la conducta del agresor y explicar su éxito, estas no terminan de justificar cómo ciertos escolares pueden desarrollar una conducta moralmente reprobable, en aras de conseguir ciertos fines sociales. Diversos autores se han planteado explorar el mecanismo que permite al agresor desarrollar su comportamiento maquiavélico, justificando el medio, en este caso el daño gratuito que infringen a sus iguales, para conseguir estos fines (Sutton et al., 1999). Como demostraron Ortega y colaboradores (Menesini et al., 2003; Ortega, Sánchez, & Menesini, 2002), las emociones morales parecen estar explicando en parte este comportamiento. En su estudio, las autoras señalaron que los agresores muestran un nivel de desconexión moral mucho más elevado que las víctimas y los no implicados en la dinámica bullying. Así, los alumnos que se enmarcan en este rol desactivan con mayor frecuencia el sistema cognitivo de regulación de la conducta moral, reconstruyendo el significado de la conducta reprobable o distorsionando las consecuencias que dicha acción puede tener para terceras personas, llegando a justificar su comportamiento y a percibirlo como aceptable moralmente. Mientras

que la mayoría de los escolares que participaron indicaron emociones de responsabilidad moral (culpa o la vergüenza) si se ponían en el lugar del agresor, los propios agresores solían manifestar emociones relacionadas con la desconexión moral (orgullo e indiferencia), lo que les permitía justificar la agresión recurriendo a motivos egoístas (Ej.: aludiendo a los beneficios personales que podrían conseguir a través de esa acción) y por tanto, realizarla. Estos resultados son coherentes con los de estudios recientes en los que también se encuentra un elevado nivel de desconexión moral en los agresores (Gini, 2006), que recurren en gran medida a estrategias como la deshumanización, lo que favorece su actuación dañina al negar la plena humanidad de sus víctimas (van Noorden, Haselager, Cillessen, & Bukowski, 2014). No obstante, es necesario reconocer que los agresores sí son competentes para realizar juicios morales adecuados (Gini, Pozzoli, & Hauser, 2011), habiéndose demostrado que independientemente de las ganancias que le reporta su conducta o la dominancia social que consiguen, los estudiantes que se enmarcan dentro de este rol se perciben a sí mismos menos eficaces socialmente que los estudiantes victimizados o no implicados, mostrando un reconocimiento de la inadecuación de sus acciones (Gómez-Ortiz et al., en revisión).

Los resultados de los estudios sobre desconexión moral también reflejaron que la mayoría de los agresores no mostraron ningún tipo de conciencia sobre los efectos negativos que podía tener la agresión sobre la víctima, centrándose la mayoría de ellos en las repercusiones negativas que para el propio agresor podría tener su conducta (Ej.: ser castigado), mostrando una gran inclinación egocéntrica y un déficit en empatía emocional (Menesini et al., 2003; Ortega et al., 2002). Esta carencia emocional ya ha sido reflejada en otras investigaciones, independientemente de que su capacidad para entender las emociones de otras personas (empatía cognitiva) se encuentre intacta (Schokman et al., 2014; Sutton et al., 1999) o afectada (Jolliffe & Farrington, 2011; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Lomas, Stough, Hansen, & Downey, 2012). Se subraya, por tanto, la dificultad para contagiarse o verse afectados por las emociones que invaden a otras personas, como



un verdadero elemento de riesgo, que favorecería la actuación como agresor (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009; Chaux & Castellanos, 2015; Gini et al., 2011; Jolliffe & Farrington, 2011), sobre todo cuando se apoyan en los mecanismos de desconexión moral (Sánchez et al., 2012). Dicha ausencia de empatía afectiva, puede ir acompañada de otras características, como la ausencia de culpa o afecto, o el uso de los demás para ganancias personales, conformando el rasgo de dureza emocional (callous unemotional traits). Este rasgo se ha vinculado a diversas conductas delictivas y comportamientos externalizantes y antisociales, entre los que también se incluye el maltrato entre iguales (Ciucci & Baroncelli, 2014; Muñoz, Qualter, & Padgett, 2011; Viding, Simmonds, Petrides, & Frederickson, 2009). La empatía afectiva también ha sido vinculada a la victimización, pero en este caso, en un patrón opuesto, destacando los estudios la elevada empatía afectiva de las víctimas (Chaux & Castellanos, 2015; Kokkinos & Kipritsi, 2012). Un factor que ha mostrado su influencia en el fenómeno bullying no solo de forma directa, sino también indirectamente modulando en ciertos aspectos del clima escolar, que como veremos a continuación, también condicionan la implicación de los jóvenes en acoso escolar (Casas et al., 2013).

Otro elemento relacionado con la competencia social que ha mostrado su relación con la implicación en bullying es el ajuste normativo. Diversos estudios han encontrado una peor valoración de las normas escolares en aquellos estudiantes implicados directamente en bullying (Díaz-Aguado & Martínez-Arias, 2013), siendo los agresores y agresores victimizados, los que parecen comportarse de forma más desajustada (Gómez-Ortiz et al., en revisión). Cooley, Fite, Rubens, y Tunno (2015) también observaron ciertas conductas de transgresión de normas en algunas víctimas, dependiendo esta asociación del tipo de violencia sufrida y del apoyo social que hayan recibido de sus iguales. Así, únicamente la victimización física se vinculó de forma directa al comportamiento normativamente desajustado.

Los estudios que han analizado la competencia social general de los implicados en bullying, muestran que tanto los agresores, como los estudiantes

victimizados tienen una baja competencia social, independientemente de los marcadores positivos que les hayan sido atribuidos en ciertas dimensiones relacionadas con este constructo. Este resultado ha sido reportado tanto en muestras de preescolar (Camodeca, Caravita, & Coppola, 2015), como en niños y adolescentes (Arsenio & Lemerise, 2001; Champion et al., 2003; Fox & Boulton, 2005; McQuade, Achufusi, Shoulberg, & Murray-Close, 2014). Asimismo, todos los implicados en esta dinámica violenta parecen tener mayores dificultades en sus relaciones interpersonales con iguales o con adultos (McMahon et al., 2010; Romera et al., 2011a; Shetgiri, Lin, & Flores, 2013; H. Wang et al., 2012).

Al margen de la competencia social, los implicados y no implicados en bullying también presentan diferencias en autoestima, siendo estos últimos los que presentan la autoestima más elevada (Jankauskiene et al., 2008; Karatzias, Power, & Swanson, 2002; O'Moore & Kirkham, 2001). Sin embargo, si comparamos la autoestima de los diferentes tipos de implicados en el fenómeno de forma directa, encontramos que los niveles de autoestima de los agresores no varían mucho de los no implicados. Por su parte, las víctimas y agresores victimizados, no se diferencian significativamente entre sí, presentando los niveles de autoestima más bajos (Estévez et al., 2009).

El papel del locus de control en las situaciones de maltrato entre iguales no está muy claro, habiéndose encontrado resultados contrapuestos. Karatzias y colaboradores (2002) encontraron que los implicados, particularmente los agresores, mostraban puntuaciones significativamente superiores en locus de control interno. Sin embargo, Österman y otros (1999) hallaron indicaron relaciones positivas y significativas entre tres formas de agresión (física, verbal e indirecta) y el locus de control externo en chicos.

En lo que a los rasgos de personalidad respecta, el comportamiento de acoso se ha vinculado positivamente al psicoticismo, a la extroversión y espontaneidad y al liderazgo, y negativamente al rasgo de humildad y amabilidad; la victimización, por

otro lado, aparece asociada a la introversión y al neuroticismo (Book, Volk, & Hosker, 2012; Cerezo, 2001; Connolly & O'Moore, 2003; Slee & Rigby, 1993).

### 1.5.2. La influencia de los factores contextuales en la implicación en bullying

Aunque las variables individuales condicionan de forma significativa los comportamientos de los implicados en la dinámica bullying, determinando en parte, su origen y mantenimiento, la gran influencia que los contextos sociales en los que acontecen estos fenómenos, y los factores que derivan de los mismos ejercen una innegable influencia. Algunas investigaciones han mostrado incluso que de mayor impacto que los factores individuales, aunque esto no deja de ser controvertido (Espelage, Holt, & Henkel, 2003; García-Fernández et al., 2015).

Como indicamos al principio, partiendo del modelo psicoevolutivo de Bronfenbrenner (1977), este apartado se centrará en los contextos de desarrollo más relevantes en la vida del individuo y particularmente en el periodo infantil y adolescente. Así, analizaremos la influencia de la escuela, el grupo de iguales y los factores vinculados a ambos microsistemas en la implicación en acoso escolar, y se introducirá el papel de la familia, que pasará a explicarse con mayor profundidad en el siguiente capítulo teórico.

Uno de los factores contextuales más importantes del contexto educativo es el clima escolar y la gestión de la institución educativa. La percepción negativa del clima escolar es un factor que se ha relacionado positivamente con la implicación en bullying (Gendron, Williams, & Guerra, 2011; Polo del Río, León del Barco, & Gonzalo Delgado, 2013; C. Wang, Berry, & Swearer, 2013) y además disminuye la probabilidad de que las víctimas comuniquen su situación al profesorado o a los iguales (Unnever & Cornell, 2004). De manera específica, se ha encontrado que una percepción positiva de los estudiantes acerca de la estructuración y apoyo en el

centro educativo, se asocia a unos índices más bajos de prevalencia de acoso escolar (Gregory et al., 2010). Asimismo, la satisfacción con la escuela, la sensación de seguridad y el sentido de pertenencia al medio escolar de los estudiantes, parecen actuar como factores de protección de la implicación en bullying (Espelage, Hong, et al., 2014; Goldweber et al., 2013; Lovegrove, Henry, & Slater, 2012). Las expectativas de rendimiento académico también pueden incrementar o reducir el riesgo de convertirse en agresor, siendo este riesgo más elevado cuando estas expectativas son negativas (Barboza et al., 2009). Por otro lado, la percepción de problemas por parte del profesorado u otros trabajadores del centro escolar se vincula a unos índices más elevados de bullying y victimización (Espelage, Polanin, & Low, 2014). En este sentido, la exposición a violencia en el propio centro educativo incrementa la probabilidad de convertirse en agresor posteriormente (Low & Espelage, 2014).

Dada la notable influencia que el clima escolar parecía ejercer en el desarrollo de situaciones de victimización o agresión entre iguales, Cerezo et al. (2015) se plantearon comparar las percepciones del clima escolar de los distintos roles implicados, siendo las víctimas las que indicaron la peor percepción y los agresores victimizados la percepción más positiva. Goldweber et al. (2013) indicaron además que las víctimas, además de mostrar sentimientos de inseguridad, solían describir los esfuerzos de prevención e intervención de los adultos como inefectivos.

No obstante, el clima escolar no parece desarrollar únicamente una influencia directa en el desarrollo de situaciones de acoso en el centro, sino que también actúa de manera indirecta, modulando ciertas características individuales, como la empatía o el estatus social, que pueden movilizar la intervención de los espectadores. Esta influencia ha sido demostrada por Peets et al. (2015), quienes encontraron que especialmente en las clases con elevados niveles de bullying, la empatía afectiva parece predecir la intervención de los espectadores; asimismo, en las clases donde los agresores son populares, el estatus social predice inversamente la tendencia a intervenir, probablemente debido al temor de los espectadores a perder su popularidad. Por su parte, el clima escolar también parece verse afectado por la

empatía, siendo más probable el desarrollo de una situación de bullying, cuando a través del déficit de empatía del alumnado se generaba un deterioro del clima escolar (Casas et al., 2013).

Las experiencias de disciplina en el centro educativo también aparecen como un elemento diferenciador entre los implicados y no implicados en violencia interpersonal, siendo los primeros los que se sienten más castigados (Del Rey & Ortega, 2005). La percepción por parte de los estudiantes de un sistema disciplinario democrático o de unas normas justas y claras se ha vinculado, con una reducción de los índices de acoso escolar, de forma directa, (Barboza et al., 2009; Bayraktar, 2012; Gregory et al., 2010) o de manera indirecta mejorando las relaciones entre los iguales (Casas et al., 2013). El maltrato a los estudiantes por parte del profesorado también se ha descrito como un factor de riesgo para la implicación en bullying (Wei, Williams, Chen, & Chang, 2010)

Las características del propio centro educativo no parecen ejercer una gran influencia en la implicación de los jóvenes en bullying. Así, ni el tamaño del centro educativo, medido en número de estudiantes, ni su relación con la cantidad de profesores ha mostrado una relación significativa con la implicación de los jóvenes en bullying (Wei et al., 2010). El menor número de estudiantes por clase sí parece ser un factor que propicia la victimización cuando los estudiantes padecen ansiedad social, habiendo sido justificados estos resultados en base a la mayor atención que los estudiantes pueden prestarse unos a otros, pudiendo percatarse de los problemas ajenos con más facilidad en clases pequeñas (Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli, 2013).

Estudios recientes se han centrado en el análisis de la actuación del profesorado como precursora o protectora de problemas de acoso escolar en el centro educativo. Espelage, Polanin et al. (2014) y Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli (2013) indicaron menores problemas de acoso escolar y peleas cuando los profesores y profesoras reportaban un mayor compromiso con la prevención del bullying y así

era percibido por los estudiantes. Asimismo, esta percepción parecía favorecer la tendencia de los estudiantes victimizados a comunicar su situación al profesorado, lo que en última instancia ayudaba a frenar el acoso (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). La percepción de apoyo y de promoción de respeto mutuo por parte del profesorado y el buen trato hacia los estudiantes también se ha vinculado con menores índices de acoso escolar (Barboza et al., 2009; Bayraktar, 2012; Gregory et al., 2010; Turner, Reynolds, Lee, Subasic, & Bromhead, 2014; Wei et al., 2010), beneficiándose especialmente de dichas actitudes los estudiantes que por sus características individuales tienen un mayor riesgo de ser victimizados y los de menor edad (Gage, Prykanowski, & Larson, 2014). Sin embargo, no todos los estudios sitúan la actuación positiva del profesorado como un factor protector (H. Wang et al., 2012).

Para explicar la importancia de las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, y especialmente entre el profesorado-alumnado y de la actitud de estos últimos ante la problemática del acoso escolar, algunos autores han propuesto un modelo socio-ecológico, en el que demuestran cómo la percepción del manejo de las relaciones por parte del profesorado o su actitud promotora de apoyo y autonomía o controladora influye en ciertos factores individuales, como la inteligencia emocional, la internalización de los valores prosociales o la necesidad de regulación externa. Concretamente, Roth, Kanat-Maymon y Bibi (2011) se plantearon que más allá de la regulación externa de la conducta de los estudiantes en base a los premios o castigos administrados, es importante que para reducir las cifras de bullying, el propio alumnado aprenda a regular internamente su comportamiento en base a los valores que se promueven en el centro escolar. Estos autores corroboraron la validez de su modelo, en el que la actitud de apoyo y autonomía del profesorado favorecía la internalización de valores prosociales, lo que impactaba de forma significativa en el alumnado reduciendo los niveles de acoso en el centro escolar. Recientemente, se ha testado la hipótesis opuesta, mostrando también buenos resultados. Ciertamente Hein, Koka y Hagger (2015) subrayan que la

percepción de los estudiantes de actitudes controladoras en el profesorado y del uso de elementos externos (castigos o recompensas) para el control de su comportamiento, favorece la implicación en bullying así como la ira de los estudiantes. Finalmente, Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey (2015) también demostraron que la percepción del manejo interpersonal del profesorado condiciona la inteligencia emocional de los estudiantes, determinando en última instancia su implicación en bullying. En este sentido, la percepción positiva de las relaciones entre el profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa y la atribución de conductas de apoyo y ayuda al profesorado favorecerían la reparación y claridad emocional, lo que a su vez reducía tanto las cifras de agresión como las de victimización. Por otro lado, la percepción negativa del profesorado, centrada en la atribución de apatía y falta de valores contra la victimización, condicionaba también la inteligencia emocional del alumnado de forma que su implicación en bullying se veía favorecida.

El grupo de iguales se reconoce como uno de los contextos de desarrollo más influyentes, especialmente en el período de la adolescencia. En este sentido, la confianza y disponibilidad de un amigo para poder hablar en caso de tener problemas, ha sido perfilado como un factor protector de la victimización (Gage et al., 2014). El apoyo del grupo también se ha vinculado con una reducción de los índices de agresión y victimización (Turner et al., 2014). Sin embargo, la relación con iguales agresivos incrementa el riesgo de convertirse en agresor (Espelage et al., 2003) y también en víctima (Barboza et al., 2009). La influencia de los iguales agresivos se ha estudiado con mayor profundidad, habiéndose encontrado que la relación con los mismos puede suponer un factor de riesgo para la actuación como agresor, sobre todo cuando dichos iguales mantienen una relación de amistad con el probable agresor, pudiendo influir el razonamiento moral de los amigos en la conducta del probable agresor, más que el suyo propio (Gasser & Malti, 2012). Los actitudes ante la problemática del acoso escolar de los iguales también parecen condicionar la aparición de este tipo de situaciones, viéndose reducidos los índices de

victimización cuando los estudiantes se respetaban los unos a los otros, y aumentados cuando las normas grupales apoyaban la violencia y el maltrato entre iguales (Salmivalli & Voeten, 2004). En este sentido, Sentse, Veenstra, Kiuru, & Salmivalli (2015) encontraron que las normas grupales pro-bullying moderan el efecto del estatus y aceptación social en el grupo, haciendo más probable que los agresores usaran su popularidad para acosar a sus iguales. Las clases altamente jerarquizadas también ayudan al agresor a conseguir una elevada popularidad, lo que les proporciona una gran facilidad para ejecutar sus conductas de maltrato hacia los iguales, favoreciendo, por tanto, el desarrollo del bullying (Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014).

A lo largo de este apartado se ha analizado la influencia que diversos factores individuales y contextuales pueden ejercer en los propios estudiantes, favoreciendo o previniendo el surgimiento de una situación de maltrato escolar y su papel en la misma. El análisis de diversos estudios indica que factores individuales como la inteligencia emocional, la competencia social, la autoestima o la personalidad, parecen ejercer una importante influencia en la implicación de los menores en este fenómeno violento. Por otro lado, los propios iguales y la escuela se consideran elementos esenciales, condicionantes no solo de las situaciones de acoso escolar que se generan en sus inmediaciones, sino del propio desarrollo evolutivo de los individuos. Pero si bien la escuela es contexto de aprendizaje de valores y comportamientos, la familia, especialmente durante la primera etapa de la vida, lo es aún más, siendo este microsistema el responsable prioritario del proceso de socialización de los individuos que se lleva a cabo sobre todo a través de los estilos educativos parentales. Ello hace pensar que este contexto, poco explorado en relación al bullying, podría tener un papel más relevante de lo que hasta ahora se le ha atribuido.

En este sentido, todos los contextos de desarrollo permiten aprender a los menores de sus protagonistas (iguales, profesorado, progenitores) a través de un proceso de aprendizaje social, que permite adquirir ciertas conductas mediante el



procedimiento de modelado (Bandura, 1970). La explicación del comportamiento agresivo, desde esta perspectiva, otorga una gran importancia a la conducta de los actores que interactúan en el medio escolar (profesorado y compañeros) y familiar, ya que los menores pueden aprender a agredir a sus iguales observando cómo la conducta agresiva de estos modelos significativos les reporta consecuencias positivas. Sin embargo, la preponderancia del ámbito familiar se observa, sobre todo a través de la transmisión de los valores morales o las metas que guían la conducta de los menores, cuya influencia en la ejecución de la agresión ha sido demostrada. Unos valores que tienen como elemento canalizador los estilos educativos de los progenitores. En la escuela y a través de la relación con los iguales, esos valores, metas y conductas aprendidas se fortalecerán o debilitarán, pero es la familia el contexto de desarrollo encargado de asentar las bases del proceso que permitirá a los niños y las niñas convertirse en adultos responsables y convivir en sociedad de forma pacífica. Por otro lado, algunos procesos o cualidades condicionantes de la identidad del individuo que se adquieren fundamentalmente en el seno familiar (ej.: autoestima, personalidad, competencia social, regulación emocional... etc.) se han vinculado con la implicación en bullying, con la capacidad de resiliencia de las víctimas o con la reacción de los espectadores, lo que destaca aún más la importancia del contexto familiar en el desarrollo de este fenómeno violento.

A lo largo del siguiente capítulo, se analizará la influencia de la familia, y particularmente de los estilos educativos parentales, en el desarrollo psicosocial de los menores y en su implicación en situaciones de maltrato entre iguales.

## CAPÍTULO 2.

# LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO: LA INFLUENCIA DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS EN LA IMPLICACIÓN EN BULLYING

---

La familia es una de las instituciones más importantes presentes en nuestra vida. La mayoría de las personas nace en el seno de una familia y se cría y educa a través de las enseñanzas de los progenitores u otras figuras familiares. Normalmente, durante la adolescencia o a principios de la adultez, se produce cierta desvinculación de este contexto en pro de adquirir una mayor autonomía e independencia. Sin embargo, el apego entre los miembros que componen el grupo familiar y la influencia de los mismos en nuestra vida, se mantendrá probablemente hasta el final.

La gran influencia de la familia sobre las personas puede explicarse en base a que sobre este contexto de desarrollo recae de manera prioritaria una función imprescindible para la inserción en sociedad de los individuos: el llamado proceso de socialización. Así, nuestros progenitores y otros miembros de la familia son los encargados fundamentales de transmitirnos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiadas con respecto a la sociedad a la que pertenecemos. En el proceso de socialización adquirimos elementos sociales y culturales, como los roles y el control. También aprendemos valores, que son las creencias sobre los aspectos valiosos de la vida, las metas deseables y las conductas adecuadas para lograr esas metas. Finalmente, la socialización favorecida por la familia ayuda a construir la identidad o consideración que tenemos de nosotros mismos como seres únicos y diferentes en todos los ámbitos de la vida (autoconcepto), así como el valor que damos a ese concepto que sobre nosotros mismos hemos elaborado (autoestima) (Musitu & Cava, 2001).

## 2.1. Estilos educativos y desarrollo psicosocial

### 2.1.1. Definición de estilo educativo y evolución de su estudio

La labor socializadora de la familia se lleva a cabo a través de los estilos educativos parentales y en base a las normas, convenciones o rutinas familiares que se han ido estableciendo en este contexto y adoptándose por cada uno de los miembros hasta ir definiendo y perfilando cada sistema familiar y haciéndolo único y diferente de todos los demás.

La definición de estilo educativo parental ha ido modificándose en función del momento temporal y sus determinantes sociales. Una de las definiciones más aceptadas sobre este concepto fue la de Darling y Steinberg (1993), quienes definieron los estilos educativos parentales como las actitudes, metas y valores que los progenitores mantienen hacia sus hijos, que le son comunicadas y que en conjunto crean un clima emocional en el que se pone de manifiesto el comportamiento de los padres y las madres.

Esta definición recoge tres características parentales fundamentales como son los valores y metas de los progenitores relativas a la socialización, las actitudes que expresan hacia sus hijos y las prácticas que emplean. Sin embargo, según los propios autores, las prácticas parentales, entendidas como conductas definidas por un contenido específico y unas metas de socialización (ej.: asistir a partidos u obras de teatro escolares o desarrollar la disciplina inductiva, razonando con el hijo o la hija para que comprenda la inadecuación de su conducta), son el único elemento con influencia directa sobre el desarrollo del menor. De esta manera, los valores y metas de los padres y sus actitudes condicionan los comportamientos del progenitor, influyendo en el niño de manera indirecta, y haciendo que la influencia global del estilo educativo en su desarrollo también sea indirecta. Por ejemplo, dos madres democráticas pueden transmitir afecto y controlar la conducta del menor, recurriendo a diversos procedimientos de disciplina cuando así lo consideren

oportuno, pero aunque ambas refuerzan su comportamiento cuando es positivo, una valora más que otra la consecución de un rendimiento académico óptimo, y por ello solo refuerza a su hijo cuando saca al menos un notable, mientras que la otra, suele reforzar sus calificaciones cuando estas están aprobadas. De esta manera, una madre está transmitiendo a su hijo de forma indirecta a través de su práctica parental de reforzamiento de buenas conductas, el valor del logro elevado y la competitividad, y la otra no, siendo más probable que la motivación de logro del primer niño termine siendo más elevada.

Los estudios sobre los estilos educativos parentales y su influencia en el desarrollo del menor comienzan a desarrollarse desde una perspectiva tipológica, que tenía entre sus objetivos prioritarios la clasificación del estilo educativo de los progenitores en categorías cerradas que permitieran describirlo y predecir, no solo la conducta del progenitor, sino el ajuste psicosocial del hijo o hija en función de esta. Una de las tipologías sobre estilos educativos parentales más populares fue la que inicialmente propuso Baumrind (1968) y posteriormente completaron Maccoby y Martin (1983). Dicha clasificación destacaba cuatro estilos fundamentales en la infancia, diseñados en función del afecto o implicación y control o coerción que los padres y las madres mostraban a sus hijos e hijas. La dimensión de afecto estaba ligada a comportamientos como la aceptación del hijo o la hija o la atención y comunicación de los progenitores. En cambio, la práctica de control incluía prácticas parentales como la supervisión de la conducta filial y la aplicación de técnicas de disciplina ante lo que los progenitores pudieran considerar un mal comportamiento por parte del menor. En base a la combinación de estas dimensiones en sus diferentes niveles se configuraron cuatro estilos educativos: el estilo autoritativo o democrático, el indiferente o negligente, el permisivo y el autoritario. El estilo autoritario caracterizaba a los progenitores que ejercían un elevado control y proporcionaban bajo afecto; el democrático, a aquellos que ejercían un control moderado y proporcionaban más afecto; el permisivo, a los que expresaban un

elevado afecto y un bajo control de la conducta; y el negligente, a aquellos padres que mostraban un déficit tanto en afecto como en control.

Esta tipología ha sido complementada por la que proponen Musitu y García años después. Estos dos autores proponen la existencia de dos dimensiones independientes que condicionan la respuesta de los progenitores a la hora de establecer la disciplina en el hogar. La primera dimensión, denominada implicación o aceptación, hace alusión al comportamiento de los padres en relación al de los propios hijos e hijas, siendo probable que los progenitores con niveles elevados en esta dimensión respondan con afecto y cariño cuando los menores se comporten correctamente, y recurran al diálogo y razonamiento cuando estos lleven a cabo una conducta inadecuada. Con respecto a la segunda dimensión, coerción-imposición, los progenitores con altos niveles en la misma, probablemente recurrirán al control directo de la conducta incorrecta del menor utilizando coacciones físicas, verbales o castigos. Partiendo de la combinación de estas dos dimensiones Musitu y García (2004) proponen cuatro estilos educativos muy similares en la combinación de dimensiones implicación-coerción a los que ya propusieron en su día Maccoby y Martin (1983): El estilo autorizativo (elevado en ambas dimensiones), el autoritario (elevado en coerción, bajo en implicación), el negligente (bajo en las dos dimensiones) y el indulgente (alta aceptación y baja coerción). Para una descripción más exhaustiva de las tipologías establecidas por Maccoby y Martin (1983) y Musitu y García (2004) (véase la Tabla 1).

Tabla 1.

*Descripción de los estilos educativos según la tipología de Maccoby y Martin (1983) en combinación con la de Musitu y García (2004). Fuente: elaboración propia.*

	<b>Afecto y responsividad elevada</b>	<b>Bajo Afecto y responsividad</b>
	Muestras de afecto y apoyo explícitas, así como de aceptación del menor e interés por sus cosas. Sus necesidades despiertan en los progenitores sensibilidad y atención. Las relaciones suelen ser cálidas y fluidas. Se recurre al diálogo cuando ante el comportamiento inadecuado del menor y se refuerza el comportamiento adecuado	Muestras de afecto escasas, y cuando se dan son controladas y no explícitas. Suele haber distanciamiento y frialdad en las relaciones, mostrándose incluso hostilidad o rechazo. Bajo interés y atención a las necesidades del menor. El razonamiento con el menor es poco probable.
<b>Control y coerción alto</b>	<b>ESTILO AUTORIZATIVO</b>	<b>ESTILO AUTORITARIO</b>
Los padres imponen disciplina, y controlan la conducta, imponiéndole ciertas exigencias y normas. Se utilizan coacciones físicas, verbales o castigos para corregir el comportamiento del menor.		
<b>Control y coerción bajo</b>	<b>ESTILO PERMISIVO</b>	<b>ESTILO NEGLIGENTE</b>
Escaso control, disciplina y nivel de exigencia. Los progenitores no suelen imponer normas.		

Actualmente, aún sigue vigente esta tipología, sin embargo, las últimas investigaciones sobre estilos educativos parentales están avanzando hacia una perspectiva más dimensional. Este último enfoque tiene en cuenta un mayor número

de dimensiones parentales, además del afecto y comunicación y el control conductual o supervisión de la conducta del hijo, incluyendo la promoción de autonomía, el humor parental y el control psicológico instaurado a través de técnicas como la retirada del afecto o la inducción de la culpa (Oliva, Parra, Sanchez-Queija, & López, 2007; Parra & Oliva, 2006). Si analizamos de forma pormenorizada estas últimas dimensiones, la promoción de autonomía refleja los conductas parentales destinadas a favorecer la toma de decisiones y expresión individual por parte de los jóvenes, favoreciendo el desarrollo de su independencia (Silk, Morris, Kanaya, & Steinberg, 2003). El humor de los progenitores alude a la expresión de sentimientos positivos en las relaciones paterno-filiales que ayudan a establecer un clima de optimismo y alegría en el hogar. El control psicológico, por su parte, se diferencia del control conductual en el objetivo que los padres persiguen. En palabras de Pettit y Laird (2002; p. 100) "la monitorización refleja el esfuerzo de los padres por adaptar y regular la conducta del hijo a través de su guía y supervisión, mientras que el control psicológico emana de una motivación de los padres por seguir manteniendo el poder en la relación, inhibiendo el desarrollo de la autonomía del hijo y manteniendo su dependencia de los padres" (Parra & Oliva, 2006).

Desde esta perspectiva, la conducta del hijo o la hija también se considera una dimensión de análisis, ya que se entiende que es un reflejo directo de la conducta y de las actitudes percibidas en los progenitores. Uno de los elementos filiales más analizados ha sido la revelación de los hijos hacia ambos progenitores que hace alusión a la manifestación de información voluntaria a los progenitores relativa a su vida al margen de los mismos, y se enmarca como una técnica de control puesto que permite a los progenitores conocer y supervisar el comportamiento de los menores (Kerr & Stattin, 2000; Kerr, Stattin, & Trost, 1999). Esta dimensión de control cobra especial importancia en la adolescencia, cuando el control conductual suele ir disminuyendo, y la forma más efectiva que tienen los progenitores de monitorizar la conducta de los menores es a través de su propio testimonio (Padilla-Walker, Harper, & Bean, 2011; Parra & Oliva, 2006).

Otro elemento diferenciador de esta perspectiva es que la información suele ser extraída en base a las impresiones de los hijos y las hijas y no de los progenitores, considerándose los primeros una fuente de información más fiable, al estar menos sujetos a sesgos como la deseabilidad social.

Oliva, Parra y Arranz (2008) se plantearon conocer la configuración de estilos educativos que resultaría de la combinación de estas dimensiones. Estos autores extrajeron una tipología compuesta por tres estilos educativos: democrático, estricto e indiferente. El democrático fue el más frecuente y caracterizó a los progenitores cuyos hijos e hijas presentaban una elevada conducta revelación y los describían con elevados niveles de afecto y comunicación, una gran tendencia a promocionar su autonomía y buen humor, pero moderado control conductual y bajo control psicológico. Los padres y madres estrictos fueron descritos por los jóvenes como moderados en afecto, promoción de la autonomía y humor, sobresaliendo especialmente en el uso de control conductual y psicológico. La revelación hacia los padres fue moderada. Por su parte los padres y madres indiferentes fueron caracterizados como escasamente afectuosos, con poca tendencia a promocionar la autonomía y mostrar buen humor y aunque no les fueron atribuidas puntuaciones elevadas en control conductual, las puntuaciones en control psicológico fueron moderadas. Sus hijos e hijas indicaron una conducta de revelación poco frecuente. Estos mismos autores analizaron la correspondencia entre el estilo educativo materno y paterno, obteniendo una elevada coincidencia (77.8%) y demostraron el mayor beneficio del estilo educativo democrático en el ajuste psicosocial adolescente y de la coincidencia de ambos progenitores en dicho estilo educativo.

### 2.1.2. Relación entre estilos educativos parentales y ajuste psicosocial infanto-juvenil

Los estilos educativos parentales, además de ser el medio que permite a los padres socializar a los hijos, son un elemento que influye en su posterior adaptación



psicosocial. Particularmente, es una evidencia ampliamente aceptada que el estilo democrático es el que más beneficia a los jóvenes, en términos de mayor desarrollo positivo, satisfacción vital y capacidad resiliente y menores problemas internalizantes y externalizantes (Baumrind, 1968; E. C. Cook, Buehler, & Fletcher, 2012; Oliva et al., 2008; Piko & Balázs, 2012b; Raya, Pino, & Herruzo, 2012).

En cuanto a los problemas internalizantes específicamente, tanto este estilo como el permisivo fomentan el afrontamiento activo de los mismos, siendo el estilo autoritario el que supone un mayor riesgo para el diagnóstico de estos problemas en la infancia o adolescencia (Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003). Con respecto a las conductas externalizantes, el estilo democrático parece prevenir especialmente del desarrollo de conductas delictivas y el consumo de drogas, mientras que el estilo negligente y el permisivo, suponen un factor riesgo con efectos diferenciados en función del sexo, al encontrar un mayor efecto negativo del estilo negligente en chicos y del permisivo en chicas (Hoeve, Dubas, Gerris, Van del Laan, & Smeenk, 2011; Piko & Balázs, 2012a; Trinkner, Cohn, Rebellon, & Van Gundy, 2012). Becoña y colaboradores (2013) destacan especialmente los inconvenientes del estilo permisivo, al haber encontrado vinculadas sus dos dimensiones características (elevado afecto y bajo control) con el consumo de alcohol, tabaco y cannabis.

A pesar de estos datos, algunos autores ponen de manifiesto la superioridad del estilo permisivo o indulgente en relación a la promoción del buen ajuste infanto-juvenil, dependiendo de la cultura y del elemento de ajuste psicológico analizado (Fuentes, García, Gracia, & Alarcón, 2015; F. García & Gracia, 2009, 2010; Pérez, 2012). No obstante, si bien estos indicios han sido demostrados, también se han indicado los riesgos paralelos que este estilo conlleva para una determinada medida de ajuste, aludiendo a lo denominada “paradoja” del estilo permisivo. En relación a los antecedentes y hábitos que favorecen un peso saludable, el estilo indulgente se ha vinculado a menor estrés y mayor satisfacción vital (factores que favorecen la consecución de un peso adecuado), pero también a hábitos de comida poco saludables, que ponen claramente en riesgo la salud de los jóvenes (Coccia, Darling,

Rehm, Cui, & Sathe, 2012). Podría decirse, por tanto, que aunque el estilo permisivo beneficia algunos elementos del ajuste psicosocial infanto-juvenil, también perjudica otros, por lo que en términos de ajuste general, el estilo democrático es el que parece vincularse a los resultados más positivos, generando menos riesgos.

La autoestima de los menores parece verse favorecida tanto por el estilo democrático, como por el permisivo, y particularmente por la percepción de afecto y aceptación parental (Alonso & Román, 2005; Aslan, 2011; Boudreault-Bouchard et al., 2013), que beneficia especialmente a los menores cuyos padres se han divorciado (Bastais, Ponnet, & Mortelmans, 2012). El estilo autoritario, se muestra, sin embargo, como un claro factor de riesgo que amenaza el adecuado desarrollo de esta cualidad (Alonso & Román, 2005; Aslan, 2011). El desarrollo positivo del autoconcepto parece verse más beneficiado en la cultura española por el estilo indulgente, mientras que en la cultura anglosajona es el estilo democrático el que se asocia a los efectos más positivos en esta cualidad (Musitu & García, 2004).

Los estilos educativos parentales también parecen ejercer un importante papel en las dinámicas relacionadas con el ámbito académico. Así, se ha encontrado que el control parental moderado guarda una relación positiva con el rendimiento y motivación académica, de forma que un estilo democrático favorece la consecución de mejores calificaciones y un estilo autoritario, las dificulta (Besharat, Azizi, & Poursharifi, 2011; Frey, Ruchkin, Martin, & Schwab-Stone, 2009). En concordancia con estos datos, un estudio recientemente publicado muestra que en España, el estilo indulgente es el que más parece beneficiar la competencia académica (Fuentes, Alarcón, Gracia, & García, 2015). Algunos autores han analizado la contribución independiente de ciertas dimensiones parentales, destacando el efecto positivo de la comunicación abierta entre los hijos y los progenitores, que favorece la autoestima académica y previene el malestar psicológico (Estévez, Musitu, & Herrero, 2005) así como del control conductual y la revelación de los hijos e hijas hacia sus

progenitores, dimensiones que favorecen el rendimiento académico. El control psicológico y el humor parental muestran sin embargo, un efecto negativo, al estar asociados a un empeoramiento del rendimiento escolar (Hernando, Oliva, & Pertegal, 2012).

En cuanto a la competencia social, Baumrind (1991) defiende los mayores efectos positivos del estilo democrático. No obstante, otros autores encuentran que el estilo educativo permisivo es el que más beneficia el desarrollo de esta competencia en los menores, mientras que un componente específico de la competencia social, la prosocialidad, se ve más favorecida en los hijos e hijas de padres democráticos que llevan a cabo conductas de modelado, es decir, desarrollan comportamientos prosociales, induciendo a sus hijos a través de conversaciones sobre moralidad a actuar de esta manera y utilizando recompensas sociales, más que materiales (Altay & Güre, 2012; Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst, & Wilkinson, 2007). En cualquier caso, analizadas de forma independiente, se ha demostrado el efecto positivo de un moderado control y del afecto en el desarrollo adecuado de esta competencia fundamental (Pichardo Martínez, Justicia Justicia, & Fernández Cabezas, 2009) y del afecto y calidez materno en el desarrollo de emociones prosociales (Waller, Shaw, Forbes, & Hyde, 2015). Las estrategias de disciplina parental también se han vinculado al desarrollo de la competencia social. Concretamente, procedimientos inductivos, como la corrección del mal comportamiento o el razonamiento, se relacionaron con una elevada competencia social. Sin embargo, el uso del castigo físico por parte de los progenitores, se vinculó al déficit de competencia social de los hijos e hijas (Kim, Guo, Koh, & Cain, 2010). El uso del control psicológico y la hostilidad parental también se vinculó a mayores dificultades en la gestión de la amistad, siendo esta relación directa, y también indirecta, mediada por el desarrollo de problemas externalizantes que se veían favorecidos con el uso de estas prácticas y actitudes parentales (E. C. Cook et al., 2012).

Los diferentes resultados sobre el estilo educativo más beneficioso para el desarrollo de la competencia social de los menores pueden venir explicados por la influencia que la cultura tiene sobre el efecto de las prácticas parentales en los menores. Así, Feldman y Masalha (2010) realizaron un estudio con niños israelíes y palestinos, donde encontraron que la sensibilidad o afecto maternal únicamente facilitaba la posterior competencia social en niños y niñas israelíes. Asimismo, estos autores percibieron un efecto negativo de la coerción parental, sobre los menores israelíes, que vieron reducida su competencia social cuando los progenitores recurrían a esta práctica, pero no sobre los hijos e hijas de padres y madres palestinos, quienes se beneficiaban de la misma en términos de desarrollo de su competencia social.

Si analizamos la contribución independiente de cada dimensión parental, diversos estudios demuestran que los hijos que perciben un bajo apoyo o implicación parental presentan mayores niveles de delincuencia y otros problemas externalizantes, y menor bienestar, pudiendo también desarrollar algunos trastornos emocionales como la depresión (Baldry & Farrington, 2000; Gámez-Guadix, Almendros, Carroble, & Muñoz-Rivas, 2012; Heaven, Newbury, & Mak, 2004; Parra & Oliva, 2006). Problemas que parecen ser superados por los jóvenes de forma más efectiva cuando estos perciben un elevado apoyo parental (McCann, Lubman, & Clark, 2012).

En relación a las prácticas de control, tanto el control conductual parental como la conducta de revelación filial se han vinculado a menores problemas externalizantes y emocionales en el futuro y a mayor satisfacción vital. El control psicológico, sin embargo, aunque en algunos estudios aparece asociado al bienestar infanto-juvenil, se muestra como un precursor de futuros problemas externalizantes y sobre todo interalizantes (Keijsers, Frijns, Branje, & Meeus, 2009; Parra & Oliva, 2006; Silk et al., 2003), estando esta relación mediada por el efecto nocivo que esta

práctica tiene sobre el menor, favoreciendo la auto-crítica excesiva y la dependencia (Soenens, Park, Vansteenkiste, & Mouratidis, 2012).

Por otro lado, el humor parental y la promoción de autonomía, se han relacionado con indicadores positivos de ajuste psicosocial (Oliva et al., 2007). Sobre la segunda dimensión, aunque algunos autores la consideran un elemento protector que previene el desarrollo de problemas internalizantes y favorece el autoconcepto (Silk et al., 2003) otros advierten algunos matices en función del elemento en que se focalice el desarrollo de la autonomía (pensamientos, toma de decisiones, separación física... etc.). En este sentido, únicamente la promoción de autonomía acerca de la toma de decisiones, se ha vinculado negativamente al desarrollo de sentimientos depresivos en jóvenes de diferentes países. Por su parte, la promoción del desapego o separación física aunque también parece prevenir el desarrollo de estos sentimientos para la mayoría de jóvenes, para algunos (concretamente la muestra italiana) ejerce el efecto opuesto, justificándose dichas diferencias en base al efecto de la cultura (Manzi, Regalia, Pelucchi, & Fincham, 2012). Este resultado es coherente con los arrojados por estudios recientes que también han demostrado el efecto negativo que una elevada autonomía emocional tiene especialmente en el período de transición entre la adolescencia y la adultez para los jóvenes españoles, relacionándose con menores índices de cohesión familiar y satisfacción vital (Parra, Oliva, & Sánchez-Queija, 2015). Por otro lado, se ha encontrado una mejora en el rendimiento académicos de aquellos jóvenes cuyos progenitores participaron en un programa para favorecer el desarrollo de actitudes parentales de apoyo a la autonomía (Froiland, 2015). Unas actitudes que también se han relacionado con el bienestar psicológico e independencia en la adultez emergente (Kins, Beyers, Soenens, & Vansteenkiste, 2009).

La sobreprotección, especialmente cuando es ejercida por la madre, y el estilo autoritario se han descrito como elementos parentales vinculados a la ansiedad de los menores (Meites, Ingram, & Siegle, 2012; Wolfradt et al., 2003). Ambos estudios que describen el efecto negativo de estilos parentales cuyo denominador común es el

control excesivo, son coherentes con los resultados de otras investigaciones que han subrayado el efecto negativo del sobre control (control excesivo que pone en riesgo el desarrollo de la autonomía del menor) para el desarrollo de trastornos de ansiedad (Borelli, Margolin, & Rasmussen, 2015). Así, se ha demostrado que aquellos jóvenes cuyos padres ponen en marcha estrategias de control psicológico y conductual y limitan su autonomía tienen mayor riesgo de padecer ansiedad social (Gómez-Ortiz, Casas, & Ortega-Ruiz, en prensa).

Por otro lado, la disciplina inconsistente aparece como un factor de riesgo para el desarrollo de problemas de disruptividad y regulación emocional (Duncombe, Havighurst, Holland, & Frankling, 2012) y la ausencia de disciplina y la excesiva autonomía como elementos vinculados al desarrollo de conductas agresivas (Raya, Herruzo, & Pino, 2009).

El efecto negativo del castigo físico sobre el desarrollo psicológico de los menores también ha sido ampliamente documentado. Concretamente, se ha demostrado que esta práctica de disciplina incrementa la probabilidad de que los jóvenes desarrollen personalidad y conducta antisocial u otros problemas externalizantes, al margen de que sea usado en un contexto parental positivo (Gámez-Guadix, Straus, Carroble, Muñoz-Rivas, & Almendros, 2010). No obstante, sus efectos negativos suelen ser más acusados cuando esta práctica alcanza niveles severos y cuando hay poco apoyo parental o un clima familiar negativo (Aucoin, Frick, & Bodin, 2006; J. Ma, Han, Grogan-Kaylor, Delva, & Castillo, 2012). El uso del castigo también aparece vinculado a un mayor riesgo de problemas internalizantes futuros, que pueden favorecer incluso el divorcio o los intentos suicidas (Österman, Björkqvist, & Whalbeck, 2014). Sin embargo, es la agresión psicológica, la práctica disciplinaria que parece relacionarse más estrechamente con este tipo de problemas (Miller-Perrin, Perrin, & Kocur, 2009), destacando entre ellos la ansiedad, la depresión y la baja autoestima (Taillieu & Brownridge, 2013). Al margen de la severidad y la duración de estas prácticas punitivas, el sexo de los jóvenes, también ha demostrado ser un efecto moderador de su relación con los resultados de ajuste

psicológico (DeVet, 1997; Harper, Brown, Arias, & Brody, 2006; Loukas, Paulos, & Robinson, 2005; Xing, Wang, Zhang, He, & Zhang, 2011), así como la cultura o la aceptación normativa de este tipo de prácticas (Lansford et al., 2005).

## 2.2. El papel de la familia en la implicación de los menores en bullying

El análisis de la influencia de la familia en la implicación en bullying parte del impacto que sobre la sociabilidad del hijo tiene el básico proceso del apego primario, el clima emocional del hogar y el apoyo social que los hijos pueden encontrar en este contexto.

Rigby (1994) fue uno de los primeros autores en analizar el papel del medio familiar en la implicación en este tipo de violencia, demostrando que los implicados en bullying tenían una visión más negativa de su medio familiar que los no implicados.

El apego que se desarrolla entre los hijos y las hijas y los cuidadores principales también parece ser un importante factor siendo que los niños y las niñas que desarrollan un apego seguro hacia su cuidador principal, tienen menos probabilidad de acosar a sus iguales o ser victimizados por estos (Kokkinos, 2013; Troy & Sroufe, 1987; Walden & Beran, 2010) y muestran una mayor tendencia a defender a sus iguales en caso de que otros compañeros intenten agredirlos (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008). El mayor riesgo de implicación en bullying se presenta cuando los hijos o las hijas desarrollan un apego inseguro de evitación o preocupado (Ireland & Power, 2004; Smith & Myron-Wilson, 1998)

Por otro lado, se ha analizado el clima emocional del hogar habiéndose encontrado relaciones directas e indirecta con la victimización escolar (Cava, Musitu, Buelga, & Murgui, 2010; Cava, Musitu, & Murgui, 2007). En este último caso, Cava y colaboradores (2007, 2010) han demostrado cómo el clima familiar puede influir de forma directa en la autoestima y los sentimientos de soledad de los

menores, e impactar, a través de estas cualidades individuales, en la victimización, si bien no con igual intensidad en chicos y chicas. Así, los jóvenes que mantienen una percepción positiva del clima familiar tienen una menor probabilidad de ser victimizados por sus iguales, influyendo esta percepción directa o indirectamente, a través del incremento de la autoestima y de la disminución del sentimiento de soledad. La percepción del clima escolar también suele ser más positiva en aquellos alumnos que no actúan como agresores de sus iguales, pudiendo enmarcar la percepción negativa del clima familiar como un factor de riesgo, tanto para la victimización como para la agresión en bullying (Cerezo et al., 2015; Connolly & O'Moore, 2003).

Otros estudios han destacado el papel de ciertas prácticas o conductas parentales, como las responsables de dicha implicación. La conducta materna ha sido uno de los elementos familiares más estudiados en relación al bullying. Georgiou (2008) demostró que una respuesta activa y afectuosa de la madre hacia al hijo se relacionaba negativamente con la implicación en bullying, mientras que experimentar sobreprotección materna actuaba como un factor de riesgo favoreciendo la implicación en esta dinámica violencia. El hecho de que la madre o el padre padezcan depresión o problemas de salud mental también parece favorecer la implicación de los jóvenes en bullying (Bowes et al., 2009; Georgiou, 2008; Shetgiri et al., 2013; Shetgiri, Lin, & Flores, 2015).

La exposición a conflictos parentales o la visión de escenas de violencia de género son también factores de riesgo que guardan relación con la implicación en violencia escolar y en bullying y cyberbullying de manera particular (Baldry & Farrington, 2005; Bowes et al., 2009; Del Rey, Ortega, & Feria, 2008; Hemphill et al., 2012; McMahon et al., 2010). En el caso de la violencia de género se han encontrado diferencias en las consecuencias que puede generar con respecto a la implicación en bullying, en función del sexo de los jóvenes y de la severidad del maltrato. Así, mientras que la exposición a cualquier tipo de violencia de género favorecía la victimización, la conducta de agresión entre iguales solo aparecía como consecuencia



del maltrato de pareja cuando este era severo. Por su parte, las chicas tenían un mayor riesgo de ser victimizadas de forma relacional tras la exposición a la violencia parental severa y los chicos de convertirse en agresores (Knous-Westfall, Ehrensaft, Watson MacDonell, & Cohen, 2012).

El apoyo social que los hijos pueden encontrar en este contexto también ha sido asociado con la victimización o agresión entre iguales (Espelage, Hong, et al., 2014; Holt & Espelage, 2007; McMahon et al., 2010).

La mayoría de estudios se han centrado en el análisis de los estilos educativos (Nickerson, Mele, & Osborne-Oliver, 2010), probablemente no solo por su papel como conductores del proceso socializador, por el que los progenitores transmiten a sus hijos los valores, normas y hábitos de su cultura de procedencia para favorecer su adaptación social (Musitu & Cava, 2001; Palacios, 1999), sino también por su influencia incuestionable en el resto de factores familiares por los que el desarrollo psicosocial infanto-juvenil se ve condicionado, tal y como enunciaron Darling y Steinberg (1993).

Algunos de estos estudios se han llevado a cabo partiendo de una perspectiva categórica, relacionando los principales estilos parentales (autoritario, negligente, democrático y permisivo), propuestos inicialmente por Baumrind (1968) y completados por Maccoby y Martin (1983) con la implicación en bullying. En este sentido, Baldry y Farrington (2000) demostraron que los hijos y las hijas que percibían un escaso apoyo parental y describían a sus padres como autoritarios y punitivos, tenían más probabilidad de presentar conductas de agresión. Datos que han sido confirmados recientemente con muestras de otros países (Colombia), en los que también aparece el estilo autoritario como un elemento de riesgo para la implicación en bullying (Chaux & Castellanos, 2015). Por su parte, Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn y Crick (2011) hallaron que los hijos que percibían un estilo parental positivo, que incluía sensibilidad emocional y calidez, mostraban menores niveles de agresión relacional, mientras que los que describían a sus padres como

severos, poco implicados, se ejercían más agresiones relacionales. El estilo democrático se ha descrito ampliamente como un factor protector de la implicación en bullying y especialmente de la agresión. Entre los implicados, son las víctimas las que enmarcan a sus progenitores en este estilo con mayor probabilidad, mientras que los estudiantes que llevan a cabo conductas de agresión, suelen describirlos como negligentes (Baldry & Farrington, 2005; Cerezo et al., 2015).

Otros estudios se han elaborado desde una perspectiva más dimensional, desde la que se analiza la influencia de ciertas dimensiones que configuran al estilo parental y subyacen al mismo. En general, dichos estudios encuentran que una elevada percepción de apoyo, aceptación o dedicación parental y el tiempo pasado con los progenitores, se asocia negativamente a la implicación en bullying, como víctima o agresor (Baldry & Farrington, 2005; Bowes et al., 2009; Kokkinos, 2013; Mann, Kristjansson, Sigfusdottir, & Smith, 2015; Ok & Aslan, 2010; H. Wang et al., 2012; J. Wang et al., 2009). La comunicación negativa con el padre, incrementa la probabilidad de implicarse en violencia escolar (Estévez, Murgui, Moreno, & Musitu, 2007; Estévez et al., 2005), mientras que una comunicación frecuente que incluya el intercambio de ideas sobre algún tema genera el efecto contrario (Shetgiri et al., 2013).

Diversos estudios ponen de manifiesto resultados contradictorios con respecto al efecto del control en la implicación de los menores en bullying. Mientras algunos autores subrayan la falta de supervisión parental como elemento de riesgo (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000), otros no encuentran relación entre el control parental y la implicación en bullying (T. Ma & Bellmore, 2012), reconociendo únicamente el riesgo que el control psicológico puede generar en los menores, favoreciendo que sean victimizados por otro igual (Samper-García, Mestre-Escribá, Malonda, & Mesurado, 2015) o que desarrollen conductas de agresión relacional, aunque este último efecto parece ser muy reducido (Kuppens, Laurent, Heyvaert, & Onghena, 2013; Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Duriez, & Niemiec, 2008) y se da sobre todo

cuando el control psicológico es ejercido por el padre (Kawabata et al., 2011) o en la diada padre-hijo o madre-hija (Nelson, Yang, Coyne, Olsen, & Hart, 2013).

Aunque se ha destacado la importancia de otras dimensiones parentales aparte del afecto y el control para el desarrollo psicosocial del menor (ej.: humor, promoción de autonomía), en relación a la implicación en bullying, dichas dimensiones han sido escasamente exploradas.

El papel del afecto o apoyo parental y de la supervisión también se ha analizado con respecto al rol de implicación en bullying, coincidiendo la mayoría de los estudios en que si bien los agresores y agresores victimizados perciben una escasa calidez parental, menor cohesión, organización y expresividad familiar y mayores niveles de conflicto, la familia de las víctimas suele ofrecer suficientes muestras de afecto y estas indican una mayor cohesión, expresividad y control familiar y menores conflictos que los escolares que agreden a sus iguales (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz, 2014; Melander et al., 2013; Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002; Unnever, 2005).

Por otro lado, aunque con poca investigación al respecto, también se ha analizado el papel de la disciplina, como práctica parental en la implicación en bullying, focalizándose fundamentalmente en el uso de la disciplina física. Así, se ha demostrado la relación directa entre el castigo físico severo, especialmente el impartido por parte de la madre, y la implicación en bullying (Duong, Schwartz, Chang, Kelly, & Tom, 2009; Espelage et al., 2000). La expresión frecuente de cólera por parte de los progenitores también parece actuar como un factor de riesgo que incrementa la probabilidad de implicación (Shetgiri et al., 2013). Finalmente, un estudio realizado recientemente (Zottis, Salum, Isolan, Manfro, & Heldt, 2014) ha analizado el efecto de más procedimientos de disciplina sobre la conducta de agresión, encontrando que tanto el castigo físico, como la agresión psicológica, la compensación, la supresión de privilegios y el uso frecuente de la disciplina

inductiva se asocian de forma significativa al desarrollo de conductas de agresión entre iguales. Focalizados en la victimización, se encuentran escasos estudios que analicen el papel de la disciplina parental.

# Apartado Empírico



## CAPÍTULO 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

---

El objetivo general que ha conducido a la realización de los estudios desarrollados en esta tesis ha sido examinar la relación entre los estilos educativos parentales y la implicación en bullying en la adolescencia. La hipótesis de partida es que los estilos educativos parentales se relacionarán con la implicación en bullying de los adolescentes, pudiendo actuar sus diferentes dimensiones como factores de riesgo y protección de dicha implicación.

Este objetivo y su hipótesis se plantean de manera más específica en los distintos estudios, desarrollados para responder a las necesidades detectadas en la revisión de la literatura. Es por eso que esta tesis doctoral está compuesta por tres estudios independientes, aunque relacionados entre sí, ya que todos se enmarcan en la misma línea de investigación y actúan como antecedentes de los estudios posteriores. En este sentido, los objetivos específicos de la tesis han sido: a) examinar la relación entre los estilos educativos parentales, evaluados desde una perspectiva dimensional, y la implicación en bullying; b) establecer una tipología de estilos educativos parentales, adaptada a la realidad actual y examinar su relación con diversas medidas de ajuste, entre las que se encuentran la implicación en bullying, el apego y la resiliencia; y c) testar un modelo explicativo de la victimización y agresión entre iguales utilizando las variables del estilo parental cuya relación con la implicación en bullying se ha demostrado en estudios previos, e introduciendo una nueva dimensión de análisis familiar, como es la disciplina parental.

A continuación se exponen los objetivos pormenorizados e hipótesis de cada uno de los estudios de esta tesis.

### **Primer estudio (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz, 2014)**

Como reflejan los estudios previos, las cifras de prevalencia encontradas en España y en otros países sobre la implicación de los menores en bullying son bastante heterogéneas (Cerezo, 2009; Hymel & Swearer, 2015; Ortega & Mora-Merchán, 2000). A pesar de esta heterogeneidad parece claro que la implicación en bullying se encuentra condicionada por el sexo de los jóvenes. La edad también parece jugar un papel fundamental, sin embargo la relación con esta última variable no se muestra tan clara (Sánchez & Ortega, 2010). Conocer la prevalencia ayudaría a estimar la magnitud de este fenómeno y la necesidad de diseñar o implementar programas de intervención para prevenir o combatir el bullying. Asimismo, establecer la relación con las variables sexo y edad permitiría conocer los grupos de mayor riesgo, y por tanto sobre los que ha de recaer el peso de la intervención. Partiendo de este hecho, los dos primeros objetivos de este estudio fueron describir la actual prevalencia de implicación en bullying según los roles tradicionales (agresor, víctima, agresor victimizado y espectador) y examinar las posibles relaciones entre la implicación en bullying y las variables sexo y ciclo educativo.

Por otro lado, la ausencia de estudios previos sobre la relación entre otras dimensiones del estilo parental, al margen del afecto y el control, y la implicación en bullying justificaron el planteamiento del objetivo general de este estudio, dirigido a explorar la relación entre las dimensiones del estilo educativo parental, evaluado desde una perspectiva dimensional (que tiene en cuenta el afecto y comunicación que los menores perciben de los progenitores, así como el control psicológico y conductual, la promoción de autonomía, el humor parental y la revelación de los menores) y la implicación de los adolescentes en bullying, estableciendo diferencias entre implicados y no implicados y entre los distintos roles implicados de forma directa. Finalmente, con este estudio se pretendió establecer el valor predictivo de las variables con las que se han definido los estilos parentales y la implicación en el fenómeno bullying.



Las hipótesis de partida fueron las siguientes: en las medidas de prevalencia se encontrará una relación entre la implicación en bullying y las variables sexo y ciclo educativo. Asimismo, se hallarán diferencias significativas en la percepción de estilos parentales por parte del alumnado, según este se definiera como implicado o no implicado en los distintos roles del bullying.

### **Segundo estudio (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera & Ortega-Ruiz, 2015)**

El segundo estudio buscó aplicar la realidad de nuestra sociedad al estudio de los estilos educativos. Una sociedad que se ha ido transformando con los cambios políticos y sociales acontecidos, y con ella, las prácticas parentales que determinan los estilos educativos, siendo actualmente el estilo más prevalente el democrático (Hoeve et al., 2011; Oliva et al., 2008; Torío, Peña, & Inda, 2008; Wolfradt et al., 2003). Para ello, se partió de los recientes avances científicos realizados en el ámbito de los estilos parentales, que analizan la conducta parental más allá del tradicional afecto y control. En este sentido, el objetivo primordial de este trabajo fue crear una nueva tipología de estilos educativos que tuviera en cuenta la posible diversificación del estilo democrático. Más concretamente buscamos conocer qué dimensiones de las analizadas (afecto y comunicación, control psicológico y conductual, promoción de autonomía, humor parental y revelación filial) conforman la base de la interrelación padre/madre-hijo/hija, y si las diferencias en las mismas podían condicionar la categorización de los progenitores en un determinado estilo o su diferenciación dentro del democrático. En relación a este objetivo, surgieron otros dos: examinar la relación entre dichos estilos y el ajuste adolescente evaluado a través del apego, la resiliencia y la implicación en bullying; y analizar la relación entre la coherencia entre el estilo materno y el paterno, y el ajuste psicosocial de los menores.

Partimos de la hipótesis de que existiría una relación significativa entre los estilos parentales y su coherencia en la madre y el padre y el ajuste adolescente. Concretamente, en la línea de lo que sugieren los estudios previos, pensamos que los estilos democráticos serán los que más favorezcan el ajuste adolescente, sobre todo



los que sean bajos en control psicológico. Con respecto al último objetivo, hipotetizamos que los mejores resultados en adaptación psicosocial aparecerían en los jóvenes cuyos progenitores sean ambos democráticos.

### **Estudio 3 (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, en prensa)**

Partiendo de los estudios previos y de la necesidad de profundizar en el estudio de la disciplina parental en relación a la implicación en bullying, se plantea el último estudio de este trabajo. Dicha investigación buscó aplicar la teoría de Darling y Steinberg (1993) al estudio del bullying, estableciendo un modelo explicativo, tanto de la agresión como de la victimización, teniendo en cuenta diversas dimensiones del estilo educativo parental, dos prácticas de disciplina punitivas (castigo físico y agresión psicológica), y la posible relación de estos elementos. Así, el objetivo general de este estudio fue identificar si los estilos educativos pueden influir en la disciplina punitiva parental y si ambas dimensiones pueden predecir la agresión entre iguales y la victimización. Concretamente, pretendimos conocer la influencia directa de las dimensiones del estilos educativo materno y paterno sobre la implicación en bullying de los hijos, así como la influencia indirecta del estilo educativo a través de su relación con las prácticas de disciplina punitiva (castigo físico y agresión psicológica). Se hipotetizó que las dimensiones del estilo parental podrían influir de forma indirecta en la implicación en bullying, condicionando las prácticas parentales de disciplina punitiva, que se vincularían de forma directa al desarrollo de conductas de agresión o a la victimización entre iguales. Se planteó la existencia de diferencias de género.

## CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

---

### 4.1. Participantes

Se han empleado dos muestras para la realización de los estudios de esta tesis doctoral:

Para el primer estudio y segundo se seleccionó una muestra incidental compuesta por 626 estudiantes de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (a partir de ahora, ESO) (el 25% cursaban 1º de ESO; el 28.3, 2º, el 22.6%, 3º y el 24.2%, 4º). El 49.7% eran chicas y el 50.3% eran chicos. Dichos estudiantes pertenecían a cuatro institutos de Educación Secundaria de Córdoba, dos de la ciudad de Córdoba y dos de la provincia. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años ( $M = 14.1$ ;  $D.T. = 1.38$ ) y la mayoría de los mismos había nacido en España (97.6%).

Para el tercer estudio, se utilizó una muestra representativa de la población de jóvenes andaluces que cursan la ESO. El diseño del muestreo fue de elaboración propia. A continuación se describirá la población, el procedimiento de muestreo y las características de la muestra.

#### **Descripción de la población**

La población de referencia para la realización del tercer estudio de esta tesis fue el conjunto de alumnos y alumnas que cursan la ESO en Andalucía, siendo las unidades de muestreo, los centros educativos que impartían dicha docencia y las unidades de análisis, los propios estudiantes. La base de datos fue tomada de la “Estadística de Educación en Andalucía” de la unidad estadística de la Consejería de Educación de Andalucía para el curso 2012-2013

(<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/alumnado-escolarizado-en-el-sistema-educativo-andaluz/-/libre/detalle/EGb8/estadisticas-de-alumnado-curso-2012-2013-educacion-secundaria>). Según estos datos, un total de 368.838 andaluces y andaluzas se encuentran escolarizados en la ESO. De ellos, 203.755 pertenecen al 1º ciclo y 165.083 al segundo ciclo. Puesto que en esta base de datos no se encuentra de forma detallada el registro de todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma andaluza, algo necesario para seleccionar nuestras unidades de muestreo, utilizamos también la base de datos “Registro estatal de centros docentes no universitarios” proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<https://www.educacion.gob.es/centros/selectaut.do>). Teniendo en cuenta la información contenida en esta base de datos, en Andalucía encontramos 1.623 centros educativos en los que se imparte Educación Secundaria Obligatoria, de los cuales, 1.150 son públicos y 473 privados.

### **Procedimiento de muestreo**

Se llevó a cabo un muestreo probabilístico aleatorio, estratificado, por conglomerados, monoetápico con afijación proporcional (Cea D´Ancona, 2004). Los estratos que se establecieron fueron la zona geográfica (Andalucía Oriental o Andalucía Occidental), la titularidad del centro (privado o público), y el tamaño en número de habitantes del municipio en el que se encontraba el mismo (hasta 10.000 habitantes, entre 10.001 y 100.000 habitantes y más de 100.000 habitantes). Elegimos la zona geográfica en lugar de la provincia, porque no se han encontrado diferencias significativas en las cifras de prevalencia del fenómeno bullying en función de la comunidad autónoma (Informe del Defensor del Pueblo – UNICEF, 2000, 2007) y no disponemos de datos que hagan pensar que la provincia de pertenencia sea un factor decisivo en la implicación en bullying. Asimismo, el objetivo de nuestro estudio no radica en estudiar las diferencias de prevalencia en este fenómeno en función de la zona geográfica o la provincia. Por todo ello, para la

elaboración del muestreo, las provincias no se analizaron de forma exhaustiva, y solo se tuvieron en cuenta a la hora de configurar la zona geográfica para asegurar una muestra representativa de todo el territorio andaluz. Con respecto al número de habitantes del municipio, aunque la clasificación general que consta en el padrón municipal, es más amplia (municipios de menos de 2.000 habitantes; entre 2.001 y 10.000 habitantes; entre 10.001 y 50.000 habitantes; entre 50.001 y 100.000 habitantes; entre 100.001 y 400.000 habitantes; entre 400.001 y 1.000.000 de habitantes; municipios de más de 1.000.000 de habitantes), en este estudio se minimizó dicha clasificación, dando lugar a tres categorías (hasta 10.000 habitantes, entre 10.001 y 100.000 habitantes y más de 100.000 habitantes). La razón de esta modificación es que la estratificación de la muestra en función de esta variable no responde a razones relacionadas con los objetivos del estudio, sino solo a asegurar la representatividad de la población andaluza de jóvenes que cursan la ESO, al haberse demostrado que el tamaño del municipio es una variable relacionada significativamente con la prevalencia del acoso escolar, así como la titularidad del centro (Informe del Defensor del Pueblo-Unicef, 2000, 2007). Además, la clasificación del padrón general no se ajusta a las características de los municipios andaluces, ya que en Andalucía no existe ningún municipio que tenga más de un millón de habitantes, y solo existen dos que tengan entre 400.001 y 100.000 habitantes –Málaga y Sevilla-).

Debido a la gran variabilidad de cifras que se manejan respecto a la prevalencia del fenómeno objeto de estudio y la dificultad que ello suponía establecer el tamaño muestral en base a la varianza intra e interconglomerados, se optó por la opción más conservadora, que implicaba asumir la mayor variabilidad ( $p = q = 0.5$ ) y, por ende, requería una muestra mayor. Esto, a su vez, empujaba a la determinación del tamaño de la muestra de acuerdo a un muestreo aleatorio simple (R. Moreno, Martínez, & Chacón, 2000). Partiendo de este hecho, se utilizó la

siguiente fórmula para estimar el tamaño adecuado de la muestra (Cea D'Ancona, 1996), con un nivel de confianza al 95.5% y un error muestral del 2.5%:

$$n = \frac{Z^2 \cdot P \cdot Q \cdot N}{E^2(N-1) + Z^2 \cdot P \cdot Q}$$

Donde:

Z = Unidades de desviación típica correspondientes al nivel de confianza elegido. En este caso hemos elegido un nivel de confianza del 95.5%, que corresponde a  $2\sigma$ .

P = Es la probabilidad de aparición del fenómeno de estudio (en este caso, bullying) en la población. Como anteriormente explicamos, los estudios previos sobre acoso escolar no ofrecen unos datos de prevalencia homogéneos, por ello, elegiremos el supuesto más exigente, que conlleva un tamaño muestral superior, que es "P = 0.5"

Q = Probabilidad de la no aparición del fenómeno de estudio (en este caso, bullying) en la población. Es igual a "1-P" (en nuestro caso, 0.5)

N = Tamaño de la población. En este estudio es 368.838.

E = Error muestral deseado. En este caso, 2.5%

Los cálculos determinaron que la muestra quedara constituida por un total de 1.989,21 sujetos. A esta cantidad sumamos el 15% para compensar los datos perdidos, y se obtiene un total de 2.287 estudiantes.

Para determinar la cantidad de centros a los que teníamos que recurrir, se dividió la cantidad de alumnos establecidos anteriormente según la fórmula del tamaño muestral más el 15% para compensar las pérdidas (2.287), entre el número medio de alumnos por unidad o grupo, que aparecía en las estadísticas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para el curso 2012-2013 (26) y

posteriormente dividimos esta cantidad entre las clases que visitaríamos en cada centro (4: una de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO), eligiendo solo una clase por curso al tener en cuenta que los centros educativos que pertenecen a municipios de 3000 habitantes o menos, pueden tener solo una línea por curso. Todo ello dio como resultado 22 centros.

Los centros fueron elegidos mediante una tabla de números aleatorios, creada a partir de un listado de centros de cada estrato (zona geográfica, tipo de municipio y titularidad). Dicho listado, de elaboración propia, se configuró a partir de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Padrón municipal. Una vez seleccionados los centros, en cada uno de ellos, fueron encuestados los alumnos y alumnas de una clase de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO.

A continuación se ofrecen los datos pormenorizados de los centros de educación secundaria en función de las características que nos han servido para estratificarlos y realizar la selección aleatoria y proporcional de centros dentro de cada estrato (véase tabla 2 y 3).

Tabla 2.

*Número de centros de Andalucía Occidental según los estratos establecidos. Fuente: elaboración propia.*

Provincia	Cádiz	Córdoba	Huelva	Sevilla	TOTAL
Total públicos	152	118	90	209	569
Públicos	42	63	57	66	228
hasta 10.000 H.					(27.4%)
Públicos	72	30	20	79	201
10.001-100.000 H.					(24.2%)
Públicos	38	25	13	64	140
más de 100.000 H.					(16.8%)
Total privados	81	50	23	110	264

Privados	5	4	1	4	14
hasta 10.000 H.					(1.7%)
Privados	36	16	5	32	89
10.001-100.000 H.					(10.7%)
Privados	40	30	17	74	161
más de 100.000 H.					(19.4%)
<b>TOTAL CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS Y PRIVADOS:</b>					<b>833</b>

Tabla 3.

*Número de centros de Andalucía Oriental según los estratos establecidos. Fuente: elaboración propia.*

Provincia	Almería	Granada	Jaén	Málaga	TOTAL
Total públicos	114	148	135	184	581
Públicos	73	91	90	63	317
hasta 10.000 H.					(40.2%)
Públicos	24	38	32	73	167
10.001-100.000 H.					(21.2%)
Públicos	17	19	13	48	97
más de 100.000 H.					(12.3%)
Total privados	25	60	38	86	209
Privados	1	3	2	3	9
hasta 10.000 H.					(1.2%)
Privados	10	17	24	26	77
10.001-100.000 H.					(9.8%)
Privados	14	40	12	57	123
más de 100.000 H.					(15.6%)
<b>TOTAL CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS Y PRIVADOS</b>					<b>790</b>

### Descripción de la muestra final

La muestra final quedó integrada por 2060 escolares. Esta diferencia entre la muestra planificada y la real fue debida a que el muestreo se hizo por centros, a pesar de que el cálculo se hiciera en un primer momento por alumnos, motivo por el cual no existe una correspondencia total. No obstante, esta cantidad es superior a la estimada según la fórmula del tamaño de la muestra (1.989,21).

De los 2060 estudiantes, el 52.1% eran chicos y el 47.7% chicas. Su edad oscilaba entre 12 y 19 años ( $M = 14.34$ ;  $DT = 1.34$ ). El 28.4% del alumnado pertenecía al primer curso de la ESO, el 28.4% al segundo, el 22.1% al tercero y el 21.1% al cuarto. El 48.2% pertenecían a la zona de oriental de Andalucía y el 51.8% a la occidental. El 37.1% iban a centros educativos que pertenecían a municipios de menos de 10.000 habitantes; el 30.9% a municipios de entre 10.001 y 100.000 habitantes y el 32% a ciudades de más de 100.000 habitantes. Finalmente, el 67% asistía a centros públicos y el 33% a centros privados. Las leves diferencias existentes entre los porcentajes planificados y los hallados se debe a la realización del muestreo por centros, pero al análisis por alumnos que imposibilita realizar una estimación exacta ya que no es posible conocer la cantidad de alumnos que compondrán cada clase antes de que el centro sea seleccionado y los alumnos encuestados.

## 4.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en los estudios de esta tesis se encuentran descritos pormenorizadamente en los artículos que la conforman. Por este motivo, se adjunta la siguiente tabla con una breve descripción de los instrumentos empleados en los diferentes estudios.



Tabla 4.  
*Descripción de los instrumentos*

Constructo	Items y escala de respuesta	Factores y consistencia interna
BULLYING European Bullying Intervention Project Questionnaire (Brigui et al., 2012)	14 ítems. Escala tipo Likert 5 alternativas (0= No; 4 = Si, más de una vez a la semana).	1) Agresión ( $\alpha = .75$ ) 2) Victimización ( $\alpha = .78$ )
ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes (Oliva, et al., 2007)	82 ítems (41 para el estilo educativo del padre y 41 para el de la madre). Escala tipo Likert 6 alternativas (1 = totalmente en desacuerdo; 6 = totalmente de acuerdo)	1) Afecto y comunicación ( $\alpha_M = .89$ ; $\alpha_P = .90$ ) 2) Promoción de la autonomía ( $\alpha_M = .82$ ; $\alpha_P = .84$ ) 3) control conductual ( $\alpha_M = .78$ ; $\alpha_P = .81$ ) 4) control psicológico ( $\alpha_M = .83$ ; $\alpha_P = .81$ ) 5) Revelación ( $\alpha_M = .81$ ; $\alpha_P = .84$ ) 6) Humor ( $\alpha_M = .87$ ; $\alpha_P = .86$ )
DISCIPLINA PARENTAL Inventario de Dimensiones de Disciplina (Strauss & Fauchier, 2007; validado en población española por Calvete, Gámez- Guadix, & Orue, 2010)	52 ítems (26 para evaluar la disciplina utilizada por el padre y 26 las de la madre). Escala tipo Likert 10 alternativas (0 = nunca; 9 = dos o más veces al día)	1) Castigo físico y psicológico (agresión psicológica y castigo físico) ( $\alpha_M = .87$ ; $\alpha_P = .88$ )

APEGO	32 ítems. Escala tipo Likert	1) Seguridad, disponibilidad y apoyo de las figuras de apego ( $\alpha = .83$ )
Versión reducida de la escala Camir-R (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela, & Pierrehumbert, 2011)	5 alternativas (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo)	2) Preocupación familiar ( $\alpha = .67$ ) 3) Traumatismo infantil ( $\alpha = .67$ )
RESILIENCIA	10 ítems. Escala tipo Likert	1) Resiliencia ( $\alpha = .75$ )
Versión reducida de la escala de resiliencia de Connor y Davidson (Notario-Pacheco et al., 2011)	5 alternativas (0 = en absoluto; 4 = casi siempre)	

*Nota:* m = madre; p = padre. Los cuestionarios de disciplina parental y apego están compuesto por más factores, pero solo se reflejan los utilizados en los diferentes estudios.

### 4.3. Diseño y Procedimiento

Todos los estudios que componen esta tesis tienen un diseño *transversal, ex post facto retrospectivo, un grupo, múltiples medidas* (Montero & León, 2007).

Antes de proceder a cada las recogidas de datos, se consiguieron los permisos oportunos por parte de los equipos directivos de los institutos de educación secundaria. Un equipo de investigadores previamente formados del grupo de investigación Laecovi (entre ellos la propia doctoranda) visitó los centros para administrar los cuestionarios. En todos los casos, se insistió al alumnado sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación y la importancia de

rellenarlo lo más sinceramente posible, y se resolvieron las posibles dudas que planteó el alumnado. El tiempo medio de cumplimentación de la batería osciló entre 45 minutos y una hora. Tras informatizar los datos, se devolvió a cada uno de los centros un informe con las tendencias de respuestas del alumnado a cada una de las cuestiones planteadas.

## CAPÍTULO 5. ESTUDIO 1

---

Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Cultura & Educación*, 26(1), 132-158.

### Parenting styles and bullying involvement

#### Abstract

The present research was conducted to explore the relationship between bullying and parenting styles in an incidental sample of 626 high school students (49.7% girls). The information was collected by means of a self-report questionnaire that contained two instruments: "European Bullying Intervention Project Questionnaire" and "Scale for the assessment of the parenting styles of mothers and fathers of adolescents." The results show statistically significant differences in the perception of parenting styles between the students involved and not involved in bullying and between the different kinds of involvement. Different dimensions of parenting styles are also categorized as being risk or protective factors of bullying involvement. In agreement with the previous research, we have specifically found that perception of parenting styles (especially behavioral control and affection and communication) is significantly related to bullying involvement, especially regarding the role of aggressor.

*Keywords:* Parenting styles, family, bullying, victimization, school violence, adolescence.

## Introduction

Since its beginning in the 1970s, research on school violence (*or bullying*, as it is commonly known as) has advanced considerably, offering a robust body of scientific knowledge that has broadened the ability of institutions and society in general to develop preventative and palliative interventions (Del Rey & Ortega, 2008; Sánchez & Ortega, 2010; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002).

In the scientific community, one of the most widely accepted definitions of bullying is the one coined by Olweus (1999; p. 10), in which he states that "a student is bullied or victimized when he or she is, repeatedly and over time, exposed to negative actions on the part of one or more persons. A negative action is when someone intentionally inflicts or attempts to inflict injury or discomfort upon another person. The negative actions may be carried out through physical contact or other forms (such as mockery or mean-spirited gestures) and through the intentional exclusion from a group." It is a definition that explains the criteria that distinguishes school violence from other violent interactions: repetition over a period of time, imbalance between the victim and the aggressor and the intentional infliction of harm by the aggressor.

Regarding the social network participating in the phenomenon, Olweus (1999) favored two types of involvement roles or profiles in bullying (victims and aggressors), although he accepted the existence of other roles and heterogeneity between them. In this way, passive victims, who do not react violently to their aggressors have been differentiated from the victims that do present aggressive behavior, stepping into the role of aggressor themselves. The latter type, called bully-victims (victimized aggressors) (Boulton & Smith, 1994) or provocative victims, paradoxical (Olweus, 2001) or aggressive (Ortega & Mora-Merchán, 2008; Schwartz, Proctor, & Chien, 2001), present a behavior pattern and socialization experiences that are different from those of the victims and pure aggressors, for which they are considered to be an independent entity (Unnever, 2005).

Data found in different research projects with Spanish samples was rather heterogeneous concerning the prevalence of school violence. Eslea et al. (2003) found 16.9% aggressors, 19.6% of victimized aggressors and 12.8% of victims. In turn, Avilés, Irurtia, García-López & Caballo (2011) assert that the percentage of male and female students involved fluctuates between 6% and 9%, whereas Cerezo (2009) & Analitis et al. (2009), found a higher percentage (22-35% and 23.7%, respectively).

It remains a constant in the studies on school violence that gender and age variables play a relevant role (Sánchez y Ortega, 2010). Specifically, the Spanish studies have found a greater involvement from boys and students in lower grades, compared with girls and higher grade-level students (Cerezo, 2009; Del Barrio et al., 2008).

It is assumed, therefore, that involvement in this violent phenomenon is not arbitrary, but regulated by factors that favor it or could prevent it. Said factors, in addition to socio-demographic conditions and other individual factors, refer to the contexts in which the individuals are raised (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). As for individual characteristics, the conclusions produced by numerous investigations (Book, Volk, & Hosker, 2012; Jolliffe & Farrington, 2011; Kokkinos & Kipritsi, 2012) have allowed us to understand in some depth the personality traits, capacity for empathy, and level of self-esteem characterizing those involved in bullying and distinguishing those not involved. Furthermore, even though there has been progress in research on the influences of context and the relational environment in which these problems occur (Bowes et al., 2009; Cava, Musitu, Buelga, & Murgui, 2010; Gregory et al., 2010; Wey, Williams, Chen, & Chang, 2010), the results have been minor and have primarily focused on the influence of the school context. These results show that the school and the family context in particular, need to be more closely examined given that the family is one of the developmental contexts that most influences an individual (Bronfenbrenner, 1986).

Rigby (1994) was one of the first authors to study the role of the family environment in this type of violence, demonstrating that those involved in bullying had a more negative view of their family environment than those not involved. What's more, various studies have emphasized the role of certain parenting practices or behaviors as being responsible for the aforementioned involvement. It has been shown that the use of physical discipline, especially by the mother, increases the risk of being victimized at school (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000). Experiencing maternal over-protectiveness has also been related to bullying involvement as a victim or as an aggressor (Georgiou, 2008), whereas the absence of affection and warmth (Bowes, et al., 2009) and a mother who suffers from depression, has been tied to the child's involvement in aggressive behaviors.

Parenting styles have been explored during the last decade and are defined by Darling and Steinberg (1993) as the attitudes that fathers and mothers hold towards their sons and daughters, which are communicated to them and as a whole, create an emotional climate that impacts their development. Parenting styles were traditionally studied based on the establishment of four categories (authoritarian style, democratic, neglectful, and permissive), which were created by combining aspects of "parental affection" and "control of filial behavior" (Maccoby yMartin, 1983). However, earlier studies began to recognize that affection and control were not the only variables relevant to parenting styles. Others existed that were equally relevant and therefore needed to be included, such as the promotion of autonomy, humor, and other forms of control aside from behavioral, like psychological control and the child's disclosure to the mother as well as to the father (Oliva, Parra, Sanchez-Queija, & López, 2007).

The studies that have analyzed the relationship between parenting styles and school behaviors, such as the involvement in bullying, indicate that the boys and girls who maintain a high perception of parental support, acceptance, or dedication are less involved in bullying (Baldry & Farrington, 2005; Ok & Aslan, 2010), whereas those that perceive little support or describe their parents as authoritarian and

punitive are more likely to display aggressive behaviors (Baldry & Farrington, 2000). Similarly, a close relationship has been found between the quality of communication between father and child and the problems of victimization and violent school conduct, revealing a greater chance of involvement in school violence in those adolescents that perceive negative communication with their father (Estévez, Murgui, Moreno, & Musitu, 2007; Estévez, Musitu, & Herrero, 2005).

Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn & Crick (2011) demonstrated that the children who perceived a positive parenting style, which included emotional sensitivity and warmth, displayed lower levels of relational aggression, whereas those that described their fathers as strict, barely involved, or likely to resort to using psychological control methods, were more involved in aggressive behaviors. However, Ma and Bellmore (2012), did not find any relationship between the perception of parental control over behavior and physical or relational peer victimization.

For our part, we have not found any studies that examine the relationship between bullying involvement and other important dimensions of parenting styles such as humor or promoting autonomy. Hence, there is a need to continue researching the relationship between parenting styles and involvement in this violent dynamic.

Taking this into account, the purpose of this investigation is to examine the possible relationship between parenting styles, as perceived by adolescents, and involvement in the basic bullying roles. This purpose has four specific objectives: a) to describe the current prevalence of bullying involvement according to the traditional roles (aggressor, victim, victimized aggressor, and onlooker); b) to examine the possible relationships between bullying involvement and the variables of gender and school grade level; c) to analyze the possible differences in the perception of the paternal parenting style among students involved and not involved in bullying and between the distinct involvement roles; d) to test, if there are any



differences, the predicted value of the variables that have been used to define parenting styles and involvement in the bullying phenomenon.

Beginning with the hypothesis that significant differences will be found in the perception that the students hold of parenting styles, they will be labeled as involved or not involved in the various bullying roles accordingly. We likewise maintain that we will encounter, as usual, a connection with the variables of gender and school grade level (Sánchez & Ortega, 2010).

## **Methodology**

### *Participants*

The incidental sample was comprised of 626 students (49.7% female) from all Educación Secundaria Obligatoria (ESO) “Compulsory Secondary Education” grade levels (25% were in their first year of ESO; 28.3% in their second year, 22.6% in third year, and 24.2% were fourth year). These students were enrolled in four secondary education institutes (high schools) in Córdoba, two from the city of Córdoba and two from the province. The participants were between 12 and 18 years old ( $M= 14.1$ ;  $SD= 1.38$ ) and the majority of them were born in Spain (97.6%).

### *Instruments*

Bullying involvement was assessed by use of the "European Bullying Intervention Project Questionnaire" (EBIPQ; Brighi et al., 2012), which is a self-report, Likert-type questionnaire comprised of 14 items with five response options each ("no"; yes, once or twice"; yes, once or twice a month"; yes, once or twice a week"; and "yes, more than once a week"). Seven items refer to the perception of victimization and the other seven refer to unwarranted verbal, physical, or relational aggression, direct or indirect, which make it possible to determine the frequency with which the students that respond to the questionnaire, perform or suffer such behavior. The questionnaire was given out during the school year, with

data collected in April of 2012. The internal consistency indices, Cronbach's alpha, show appropriate reliability ( $\alpha_{\text{victimization}} = .78$ ;  $\alpha_{\text{aggression}} = .75$  and  $\alpha_{\text{total}} = .82$ ).

The parenting styles were assessed using the "Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes" (Oliva et al., 2007) (Scale for the assessment of the parenting styles of mothers and fathers of adolescents), comprised of 82 Likert-type items with six options for indicating degree of agreement (41 for the father's parenting style and 41 for the mother's style). Six dimensions were valued on this scale: affection and communication (D1), promotion of autonomy (D2), behavioral control (D3), psychological control (D4), disclosure (D5), and humor (D6). The internal consistency in this study, assessed by means of Cronbach's alpha, was good at both the general level ( $\alpha_{\text{total}} = .94$ ), and on the various scales ( $\alpha_{\text{D1 mother}} = .89$ ;  $\alpha_{\text{D1 father}} = .90$ ;  $\alpha_{\text{D2 mother}} = .82$ ;  $\alpha_{\text{D2 father}} = .84$ ;  $\alpha_{\text{D3 mother}} = .78$ ;  $\alpha_{\text{D3 father}} = .81$ ;  $\alpha_{\text{D4 mother}} = .83$ ;  $\alpha_{\text{D4 father}} = .81$ ;  $\alpha_{\text{D5 mother}} = .81$ ;  $\alpha_{\text{D5 father}} = .84$ ;  $\alpha_{\text{D6 mother}} = .87$ ;  $\alpha_{\text{D6 father}} = .86$ ).

### *Procedure*

The study has a *transversal, retrospective, ex post facto, group, and multiple measures* design (Montero & León, 2007). After obtaining permission from the schools' authorities, the first author visited the schools to administer the questionnaire. In doing this, the concept of school bullying was explained to the students, touching on the three defining characteristics according to Olweus (1999) and emphasizing student anonymity, confidentiality, and the voluntary nature of the students' participation. The average completion time of the questionnaire varied between 20 and 30 minutes.

### *Data analysis*

The codification of the variables pertaining to the constructs was conducted prior to the data analysis. Additionally, two variables related to involvement in bullying were created. The first variable dealt with the involvement roles: aggressor,

victim, victimized aggressor, and onlooker. For this, the "yes, about once a week" option was considered, at least in one of the included situations, to be the involvement cutoff point, meeting the conditions as specified in Figure 1.

Figure 1.

*Criteria for establishing the roles of bullying involvement.*

		Victimization				
		no	yes, once or twice	yes, once or twice a month	yes, around once a week	yes, more than once a week
Aggression	no					
	yes, once or twice			Onlooker		Victim
	yes, once or twice a month					
	yes, around once a week					
	yes, more than once a week			Aggressor		Victimized aggressor

Using the same criteria, a second dichotomous variable was codified that distinguished between those directly involved and not directly involved in bullying. The parenting styles scale was recodified based on the mean scores of the corresponding items.

Univariate analyses were performed in order to assess the relationship between bullying involvement and each one of the independent variables. In particular, proportion contrasts ( $\chi^2$ ) taking corrected typified residuals (values greater than 2.54 for a 99% confidence interval) and mean contrasts (analysis of variance -ANOVA- and Student's *T*-test) as points of reference were done. In order

to interpret the ANOVA results, an ex post facto analysis was carried out, using the Tukey test and the Games-Howell test. The adopted significance level was  $p < .01$  in all of the cases. A binary logistic regression model was also made for finding the predicted value of the parenting style variables regarding bullying involvement.

Codification and data analysis were performed using the SPSS Statistics software package, version 18.0 in Spanish.

## Results

The breakdown of the different roles from the 26.2% percent of male and female students involved in bullying was: 13.9% victims, 3.6% aggressors, and 8.7% victimized aggressors. With respect to gender, there are significantly more boys among the victimized aggressors (8.3% boys and 5.6% girls) and more girls among the onlookers (40% girls and 33.9% boys),  $\chi^2(3.587) = 19.76$ ;  $p = .000$ . Differences are also seen in the analysis by school grade levels ( $\chi^2 [3.588] = 8.213$ ;  $p = .042$ ), having significantly more victims in the first school level (9% in the first year and 4.9% in the second) and less onlookers (36.4% in the first and 37.4% in the second year) than in the last two years of secondary school, which includes 15–16 year olds and is the second school level.

When analyzing the relationship between the parenting styles (with respect to the already established dimensions) and the involvement or not in bullying, the results from the Student's  $T$ -test (see Table 1) showed that statistically significant differences exist in the affection and communication, promotion of autonomy, psychological control, and disclosure factors, at the combined family level (both mother and father) as well as in the individual categories for mother and for father. Differences were also apparent in humor, although only in the family and the mother categories. The students not involved in bullying gave higher scores to the affection and communication, promotion of autonomy, disclosure, and humor dimensions, whereas those involved in bullying scored psychological control higher.

Table 1.

*Differences in the perception of parenting style between those involved and not involved in bullying.*

	Bullying	N	DG	Mean	SD	Student's T	Sig.
<b>Affection and Communication</b>	Involved	138	519	4,8623	.89949	-2,755	.006**
	Not involved	383		5,0886	.79966		
<b>Affection and Communication Father</b>	Involved	141	522	4,6126	1,11547	-2,952	.003**
	Not involved	383		4,9083	.97835		
<b>Affection and Communication Mother</b>	Involved	146	555	5,0745	.93490	-1,938	-.05
	Not involved	411		5,2363	.84134		
<b>Promotion of Autonomy</b>	Involved	137	530	4,4462	1,04311	-2,745	.006**
	Not involved	395		4,6970	.87580		
<b>Promotion of Autonomy Mother</b>	Involved	144	561	4,4965	1,04853	-2,842	.005**
	Not involved	419		4,7563	.90824		
<b>Promotion of Autonomy Father</b>	Involved	139	533	4,3930	1,15750	-2,338	.020*
	Not involved	396		4,6266	.95824		
<b>Control Behavioral</b>	Involved	140	532	4,2911	1,03518	-.987	.324
	Not involved	394		4,4023	1,18118		
<b>Control Behavioral Mother</b>	Involved	145	560	4,5161	1,08179	-.340	.734
	Not involved	417		4,5540	1,18121		
<b>Control Behavioral Father</b>	Involved	142	534	4,0528	1,20306	-1,641	.101
	Not involved	394		4,2568	1,29307		
<b>Control Psychological</b>	Involved	139	525	3,3237	1,10064	4,297	.000***
	Not involved	388		2,8545	1,10597		
<b>Control Psychological Mother</b>	Involved	145	554	3,3371	1,21481	3,728	.000***
	Not involved	411		2,9103	1,17483		
<b>Control Psychological Father</b>	Involved	141	529	3,2881	1,17564	4,381	.000***
	Not involved	390		2,8010	1,11520		
<b>Disclosure</b>	Involved	147	546	3,5150	1,32801	-2,874	.004**
	Not involved	401		3,8756	1,29170		

<b>Disclosure</b>	Involved	152	576	3,7895	1,34525	-2,791	.005**
<b>Mother</b>	Not involved	426		4,1455	1,35196		
<b>Disclosure</b>	Involved	148	547	3,2378	1,48101	-2,645	.008**
<b>Father</b>	Not involved	401		3,5995	1,39946		
<b>Humor</b>	Involved	141	533	4,6377	.95810	-2,804	.005**
	Not involved	394		4,8907	.90491		
<b>Humor</b>	Involved	147	564	4,4943	1,15048	-3,343	.001**
<b>Mother</b>	Not involved	419		4,8377	1,04245		
<b>Humor</b>	Involved	142	534	4,7500	1,09888	-1,666	.096
<b>Father</b>	Not involved	394		4,9150	.97880		

In order to examine the possible differences between boys and girls, a Student's *T*-test was performed on each of the groups. In general, the results were similar to those encountered previously, but not across all dimensions. Specifically, significant differences do not appear between involved and not involved boys in the disclosure category referring to the relationship either with the father ( $t_{(2, 279)} = -1.000$ ;  $p = .318$ ), or the mother ( $t_{(2, 293)} = -.404$ ;  $p = .686$ ), or in general with both parents, which we are calling family ( $t_{(2, 278)} = -.707$ ;  $p = .480$ ). For girls, it is the parental promotion of autonomy that is not discriminatory either in the family aspect ( $t_{(2, 258)} = -1.125$ ;  $p = .262$ ), or in the mother category ( $t_{(2, 274)} = -1.029$ ;  $p = .305$ ), or in that of the father ( $t_{(2, 258)} = -.753$ ;  $p = .454$ ).

Looking at school level, which is the method of registering the student's ages, the student's *t*-test displays results similar to those found across the whole sample, with only a few nuances. In the first school level, significant differences do not appear between humour and bullying involvement in any of the three aspects: father ( $t_{(2, 275)} = -.605$ ;  $p = .546$ ), mother ( $t_{(2, 295)} = -1.473$ ;  $p = .142$ ) and family ( $t_{(2, 274)} = -1.345$ ;  $p = .180$ ). In the second school level, the promotion of autonomy shows no differences in either the father category ( $t_{(2, 265)} = -1.533$ ;  $p = .127$ ) or mother ( $t_{(2, 273)} = -1.666$ ;  $p = .097$ ) or in the family ( $t_{(2, 264)} = -1.615$ ;  $p = .107$ ); but does display

differences in behavioural control on the part of the father ( $t_{(2, 260)} = -1.994$ ;  $p = .047$ ), where those involved scored lower.

In order to deepen our understanding of the connections between the various involvement roles (victims, aggressors, and victimized aggressors) the onlooker category was excluded from the analysis of variance. Thus, the results from the ANOVA test showed statistically significant differences between aggressors, victims, and victimized aggressors in the following factors: behavioral control from the father ( $F_{(2, 141)} = 6.497$ ;  $p = .002$ ) and from the mother ( $F_{(2, 144)} = 7.954$ ;  $p = .001$ ), as well as the family ( $F_{(2, 139)} = 8.702$ ;  $p = .000$ ) and in affection and communication, in father ( $F_{(2, 140)} = 3.745$ ;  $p = .026$ ) and family ( $F_{(2, 144)} = 7.954$ ;  $p = .001$ ). The post-hoc analysis reveals that it is the victims who obtain greater scores in the dimensions of family behavioral control and behavioral control from the father and mother individually, as well as higher scoring in family and father (individual) affection and communication.

Regarding gender, the ANOVA test in each of the subsamples reflects some discrepancies. For the males, victims (compared with the aggressors) scored higher in both family behavioral control ( $F_{(2, 89)} = 3.181$ ;  $p = .046$ ) and father behavioral control ( $F_{(2, 93)} = 3.820$ ;  $p = .026$ ). Among the females, victims have a greater score in the family behavioral control factor ( $F_{(2, 49)} = 6.809$ ;  $p = .003$ ) and mother behavioral control ( $F_{(2, 50)} = 10.495$ ;  $p = .000$ ), compared with aggressors.

The differential analysis between the school grade levels found that in the first level of ESO, the significant differences between bullying involvement and parenting styles perceived by the students, are the same as those found in the whole sample. And yet, in the second level, statistically significant differences only appear in maternal behavioural control ( $F_{(2, 57)} = 3.910$ ;  $p = .026$ ), with victims being the ones who obtain higher scores as compared with aggressors.

A logistic regression analysis model was employed for predicting bullying involvement, categorizing the dependent variable into involved (115 students) and not involved (333 students). The model allows us to make a sound estimate ( $\chi^2 =$

45.119,  $p < .000$ ) in 75.9% of the cases (see Table II), with the following predictor variables used as part of the equation: affection and communication from the mother "ACM" (Wald = 6.817;  $p = .009$ ), promotion of autonomy from the mother "PAM" (Wald = 5.465;  $p = .019$ ), promotion of autonomy from the father "PAF" (Wald = 5.611;  $p = .018$ ), behavioral control from the father "BCF" (Wald = 3.852;  $p = .05$ ), psychological control from the father "PCF" (Wald = 5.587;  $p = .018$ ), and humor from mother "HM" (Wald = 4.604;  $p = .032$ ). Using the proposals by Hosmer and Lemeshow (2004) and Kleinman and Norton (2009), the regression equation obtained is the following:  $Bullying\ Involvement = 1/(1+e^{(-H)})$ ;  $H = -1.690 + .648ACM - .674PAM + .647PAP - .325CCP + .487CPP - .374HM$ .

Table 2.

*Number and percentage of correctly classified cases in the prediction of involvement or non-involvement in bullying.*

Observed		Predicted		
		No	Yes	% correct
Involved in	No	323	10	97%
Bullying	Yes	98	17	14.8%
<b>Overall percentage</b>				<b>75.9%</b>

Note: The cutoff value is .500

## Discussion

This study set out to explore the possible relationship between parenting styles and involvement in school bullying problems, while at the same time analyzing the prevalence itself of the bullying phenomenon and its relation to certain socio-demographic variables.



The obtained results reveal that one out of every four students is involved in at least one of the roles defined specifically for the incidence of bullying (aggressor, victim, or victimized aggressor). This prevalence is similar to that in prior studies (Analitis, et al., 2009; Cerezo, 2009), but slightly higher than the one from the last Spanish study (Avilés et al., 2011) and lower than other international studies that have used Spanish participants (Eslea et al., 2003). The variability in prevalence is a constant in the research on bullying (Ortega, 2010), which is often attributed to methodological aspects as well as to the definition of bullying that is adopted in each study. In this respect, the instrument used to assess the bullying is validated for the adolescent population of several European countries, with Spain among them (Brigui et al., 2012).

In our study, we have found a relationship between bullying involvement and age, measured by the school grade level that the adolescents are in, and finding more victims in the first level of ESO. As for gender, boys continue to play the role of victimized aggressors significantly more and girls tend to be onlookers more often (Cerezo, 2009; Del Barrio, et al., 2008; Sánchez & Ortega, 2010). These results confirm our hypothesis and seem to suggest that preventative interventions (Farrington & Ttoffi, 2009) should be especially directed towards the male student body in their first level of ESO.

In terms of the third objective, to find the possible relationship between involvement among students in bullying and parenting styles, the results lead us to conclude that, just as we hypothesized, parenting style correlates with bullying involvement. Students not involved in bullying tend to perceive more affection and pleasant communication from their parents, better humor, greater promotion of autonomy, and a higher frequency of disclosure behaviors compared to those that are involved in bullying, who often perceive greater psychological control from their parents, although not necessarily real behavioral control.

The analysis of the influence that parenting styles have over the behaviors that define bullying more thoroughly, points out affection and communication from

the mother, the promotion of autonomy by the father, and paternal psychological control as protective factors. Risk factors include the promotion of autonomy by the mother, paternal behavioral control, and humor on the part of the mother. However, this is a conclusion that should be viewed with great caution since the model explains the protective factors better than the risk factors.

All of these results are coherent with research such as that done by Bowes et al. (2009), Kawabata et al. (2011), Baldry & Farrington (2000 & 2005) and Ok & Aslan (2010), which suggests that parental affection is a protective factor when it comes to bullying involvement, and with the results from Estévez et al. (2005) & Estévez et al. (2007), which demonstrates the relationship between the quality of communication and involvement in unwarranted aggression against other students. As regards control, the results obtained in different investigations are contradictory, given that Kawabata et al. (2011) assert that parents who exert a high level of psychological control have children who are more involved in relational aggression, whereas Ma and Bellmore (2012) did not find any relationship between parental control and bullying involvement.

These results seem to suggest that the parenting style that best protects children from involvement in bullying problems is the set of characteristics composing the democratic parenting style (Maccoby y Martin, 1983), characterized by an increased student perception of parental affection and moderate, yet sustained, behavior control. It is a style that seems to encourage, in the students' eyes, their autonomy and favors communication, humor, and the students' own disclosure behavior (Oliva, Parra, & Arranz, 2008). What is more difficult to explain is the fact that humor and autonomy promotion on the part of the mother seems to have a rather negative effect. In this respect, the studies on parenting styles (Alonso & Román, 2005; Parra & Oliva, 2006) have found that the abovementioned dimensions are more relevant to the permissive style of parenting, whose effects on filial behavior are not as positive. On the other hand, it is surprising that paternal psychological control seems to play a protective role since it has been linked to

adolescent maladjustment (Parra & Oliva, 2006). However, it could be that it is just proving its effectiveness with children who present externalizing problems, whose behavior has been shown to improve through the use of parental control (Frey, Ruchkin, Martin, & Schwab-Stone, 2009).

The analysis performed on gender and grade level highlights the protective role that the perception of autonomy and adolescent disclosure seem to play, according to gender. Disclosure behavior seems to be an important protective factor among girls, whereas among boys, the promotion of autonomy plays a more fundamental role. Paternal behavior control, as previously indicated, also plays an important protective role, more notable in the older age bracket, along with humor on the part of the mother and the father. Meanwhile, the promotion of autonomy ranks as most important for the youngest students. These results are congruent with those found by Parra and Oliva (2006) for general psychological adjustment throughout adolescence.

The results also demonstrate that self-proclaimed victims of their peers perceive greater maternal, paternal, and general behavior control compared with the aggressors and victimized aggressors, who perceive lower levels of parental affection and communication. Unnever (2005) did not find any differences either in the perception of family parenting style from the aggressors and victimized aggressors, even though he did discover that victimized aggressors, as compared with victims, perceive less parental monitoring and more family conflicts. The victims' perception of parental control is consistent with the type of submissive role that they tend to display in the face of unwarranted attacks from aggressors. This submission likely leads to reduced self-esteem, which is one of the worst impairments produced in a victim of school bullying (Panayiotis, Georgiou, Nikiforou & Kiteri, 2011) and the element that makes it difficult for them to successfully react defensively, thus prolonging their involvement in this phenomenon, which corresponds with one of the defining characteristics of bullying according to Olweus (1999).

It is interesting to review the comparative analyses between the different types of those involved and see that even though there are no important general differences regarding gender, the key determinant for boys is behavior control from family and from the father in particular, whereas the main determinant for girls is general behavior control and that which comes from the mother in particular. Therefore, bullying prevention should not fail to focus on the importance of bonds between adolescents and their parent of the same sex.

Concerning parental affection, the results suggest that the victims perceive their parents as having behavioral practices congruent with the democratic style of parenting. The aggressors and victimized aggressors see their parents as insufficiently committed to supervision and establishing limits, as well as not being very affectionate, which is identified with the lax or negligent parenting style and corresponds with the description that Parra and Oliva (2006) give to parents whose children display externalizing behaviors, such as peer violence. Accordingly, Sourander, Helstelä, Helenius, and Piha (2000) discovered that adolescents aggressors have a greater likelihood of presenting externalizing problems in the future, due perhaps to that lack of control and behavior monitoring as a child, as expressed in our results. This leads us to suggest that perhaps the democratic family style can protect adolescents from developing aggressive conduct and externalizing behaviors, but does not protect them as much from being victimized by their peers.

It is necessary to discuss this study's limitations in connection with the measurement instruments used and the sample. The teenage participants, in spite of being from different schools, do not make up a representative sample of the national youth population. Furthermore, the use of self-reporting questionnaires as the information collecting instrument, by offering a subjective perception from the respondents, requires caution in the wording of the statements since we are not dealing with family behavioral practices, but the filial perception of parenting styles. Finally, future research should perform multivariate analyses of greater complexity that allows for the inclusion of a larger variety of contextual variables in order to

expand knowledge of the factors that condition bullying involvement and its possible relationships, establishing explanatory models.

## Conclusion

The family, specifically the parenting style, from both the mother and the father of the nuclear family, relates to adolescent involvement in school bullying problems. The democratic style of parenting, properly supplemented with the establishment of behavioral control standards that allow the teenager to sense the limits set by adults, without becoming excessive or authoritarian, and the promotion of autonomy, humor, as well as affection and efficient communication, fosters a sense of security and support in the child's perception that is necessary for handling potentially devastating behaviors such as those that the victims suffer, and avoiding aggressive behaviors (Baldry & Farrington, 2000, 2005; Kawabata, et al., 2011). Therefore, educational programs for preventative and palliative intervention for this complex problem should include measures focused on recognizing and improving the family context, which has already been shown to be important for the effectiveness of bullying intervention programs (Farrington & Ttoffi, 2009).

## Estilos parentales e implicación en bullying

**Resumen:** Este estudio examina la relación entre la implicación en bullying y la percepción de los estilos educativos parentales en una muestra incidental de 626 estudiantes (49,7% chicas) de educación secundaria. La información se recogió mediante dos autoinformes: el “European Bullying Intervention Project Questionnaire” y la “Escala para la Evaluación del Estilo Educativo de Padres y Madres de Adolescentes”. Los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción del estilo parental entre los implicados y no implicados en bullying y entre los distintos tipos de implicados,

permitiendo además, predecir qué dimensiones de los estilos parentales se comportan como factores de riesgo y protección. De acuerdo con investigaciones previas, hemos encontrado que la percepción del estilo educativo parental y particularmente la percepción de control conductual y de afecto y comunicación parental, se relaciona significativamente con la implicación en bullying, especialmente con la implicación en el rol de agresor.

*Palabras clave:* Estilos educativos parentales, familia, bullying, victimización, acoso escolar, violencia escolar, adolescencia

### **Introducción**

Desde su inicio en los años setenta, la investigación sobre acoso escolar (*bullying*, en la terminología inglesa) ha avanzado notablemente, ofreciendo un robusto corpus de conocimiento científico que ha permitido ampliar la competencia de instituciones y sociedad en general para elaborar intervenciones de carácter preventivo y paliativo (Del Rey y Ortega, 2008; Sánchez y Ortega, 2010; Smith, Cowie, Olafsson, y Liefhoghe, 2002).

Una de las definiciones de bullying más aceptadas por la comunidad científica es la de Olweus (1999; p. 10), en la que afirma que “un estudiante es acosado o victimizado cuando él o ella es expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente infringe o intenta infringir daño o malestar a otra persona. Las acciones negativas pueden ser llevadas a cabo a través del contacto físico, palabras u otras formas (como hacer burlas o gestos mezquinos) y a través de la exclusión intencional de un grupo”. Definición en la que se explicitan los criterios que diferencian al acoso escolar de otras interacciones violentas: reiteración en el tiempo, desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor e intencionalidad de hacer daño por parte del agresor.

En cuanto a la red social de participación en el fenómeno, Olweus (1999) privilegió dos tipos de roles o perfiles de implicación en bullying (víctimas y agresores) aunque asume la existencia de otros roles y heterogeneidad entre ellos. Así, se han diferenciado las víctimas pasivas, que no reaccionan violentamente ante las agresiones, de las víctimas que presentan un comportamiento agresivo, ejerciendo además el rol de agresor. Estas últimas, denominadas bully-victims (agresores victimizados) (Boulton y Smith, 1994) o víctimas provocadoras, paradójicas (Olweus, 2001) o agresivas (Ortega y Mora-Merchán, 2008; Schwartz, Proctor, y Chien, 2001), presentan un patrón de comportamiento y unas experiencias de socialización diferentes a las de las víctimas y agresores puros, por lo que se consideran como una entidad independiente (Unnever, 2005).

Con respecto a la prevalencia del acoso escolar, los datos hallados en las distintas investigaciones con muestras españolas son bastante heterogéneos. Eslea et al. (2003) hallaron un 16,9% agresores, un 19,6% de agresores victimizados y un 12,8% de víctimas. Por su parte, Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011) afirman que el porcentaje de alumnos y alumnas implicados oscila entre el 6% y el 9%, mientras que Cerezo (2009) y Analitis et al. (2009), encontraron un porcentaje más elevado (22-35% y 23,7%, respectivamente).

Es igualmente una constante en los estudios sobre acoso escolar, que las variables sexo y edad jueguen un papel relevante (Sánchez y Ortega, 2010). Concretamente, los estudios españoles han encontrado una mayor implicación de los chicos y los estudiantes de cursos inferiores, comparados con las chicas y los estudiantes mayores (Cerezo, 2009; Del Barrio et al., 2008).

Se asume, por tanto, que la implicación en este fenómeno violento no es arbitraria, sino que viene modulada por factores que la favorecen o podrían evitarla. Dichos factores, además de los sociodemográficos y los de responsabilidad personal, se refieren a los contextos en los que se desenvuelve la vida de los individuos (Cook, Williams, Guerra, Kim, y Sadek, 2010). Respecto a las características individuales, las conclusiones arrojadas por numerosas investigaciones (Book, Volk, y Hosker, 2012;

Jolliffe y Farrington, 2011; Kokkinos y Kipritsi, 2012) nos han permitido conocer con cierta profundidad los rasgos de personalidad, capacidad empática y nivel de autoestima que caracterizan a los implicados en bullying y los diferencian de los no implicados. Por otro lado, aunque también se ha progresado en la investigación sobre las influencias del contexto y el clima relacional en el que tienen lugar estos problemas (Bowes et al., 2009; Cava, Musitu, Buelga, y Murgui, 2010; Gregory et al., 2010; Wey, Williams, Chen, y Chang, 2010), los resultados han sido de menor entidad y se han focalizado básicamente en la influencia del contexto escolar, presentándose este campo y, concretamente el contexto familiar, como el más necesitado de profundización, sobre todo, teniendo en cuenta que la familia es uno de los contextos de desarrollo que más influyen sobre el individuo (Bronfenbrenner, 1986).

Rigby (1994) fue uno de los primeros autores en estudiar el papel del medio familiar en la implicación en este tipo de violencia, demostrando que los implicados en bullying tenían una visión más negativa de su medio familiar que los no implicados. Por otro lado, diversos estudios han destacado el papel de ciertas prácticas o conductas parentales como las responsables de dicha implicación. Así, se ha demostrado que el uso de la disciplina física, especialmente por parte de la madre, aumenta el riesgo de ser victimizado en el medio escolar (Espelage, Bosworth, y Simon, 2000). Experimentar sobreprotección materna, también se ha relacionado con la implicación en bullying como víctima o agresor (Georgiou, 2008), mientras que la ausencia de afecto y calidez (Bowes, et al., 2009) y el hecho de que la madre sufra depresión, se ha relacionado con la implicación del hijo en conductas de agresión.

En la última década, se ha explorado el papel de los estilos parentales, definidos por Darling y Steinberg (1993) como las actitudes que los padres y las madres mantienen hacia sus hijos e hijas, que le son comunicadas y que en conjunto crean un clima emocional que impacta en su desarrollo. Tradicionalmente, los estilos educativos parentales se estudiaron a partir del establecimiento de cuatro categorías



(estilo autoritario, democrático, negligente y permisivo), que se crearon combinando las dimensiones de “afecto parental” y “control de la conducta filial” (Maccoby y Martin, 1983). Sin embargo, en estudios posteriores se comenzó a considerar que no solo el afecto y el control eran variables relevantes de los estilos educativos parentales, sino que había que incluir otras igualmente relevantes, como la promoción de autonomía, el humor y otras formas de control, aparte del conductual, como el control psicológico y la revelación del hijo/a tanto hacia la madre como hacia el padre (Oliva, Parra, Sanchez-Queija, y López, 2007).

Los estudios que han analizado la relación entre estilos parentales y conductas escolares, como la implicación en bullying, indican que los chicos y chicas que mantenían una elevada percepción de apoyo, aceptación o dedicación parental se implicaban menos en bullying (Baldry y Farrington, 2005; Ok y Aslan, 2010), mientras que los que percibían un escaso apoyo y describían a sus padres como autoritarios y punitivos, tenían más probabilidad de presentar conductas de agresión (Baldry y Farrington, 2000). Igualmente, se ha encontrado una estrecha relación entre la calidad de la comunicación con el padre y los problemas de victimización y de conducta violenta en la escuela, manifestando los jóvenes que percibían una comunicación negativa con su padre, una mayor probabilidad de implicarse en violencia escolar (Estévez, Murgui, Moreno, y Musitu, 2007; Estévez, Musitu, y Herrero, 2005).

Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn y Crick (2011) demostraron que los hijos que percibían un estilo parental positivo, que incluía sensibilidad emocional y calidez, mostraban menores niveles de agresión relacional, mientras que los que describían a sus padres como severos, poco implicados, o con tendencia a recurrir a técnicas de control psicológico, se implicaban más en agresiones relacionales. Sin embargo, Ma y Bellmore (2012), no encontraron relación entre la percepción del control conductual parental y la victimización física o relacional.

No hemos encontrado estudios que analicen la relación entre la implicación en bullying y otras dimensiones importantes de los estilos educativos parentales

como el humor o la promoción de autonomía. De ahí, la necesidad de continuar investigando la relación entre los estilos parentales y la implicación en esta dinámica violenta.

Teniendo en cuenta este hecho, la finalidad de esta investigación ha sido examinar la posible relación entre los estilos de educativos parentales, percibidos por los hijos e hijas, y la implicación en los roles básicos del bullying. Dicha finalidad se concreta en cuatro objetivos específicos: a) describir la actual prevalencia de implicación en bullying según los roles tradicionales (agresor, víctima, agresor victimizado y espectador); b) examinar las posibles relaciones entre la implicación en bullying y las variables sexo y ciclo educativo; c) analizar las posibles diferencias en la percepción del estilo parental paterno entre escolares implicados y no implicados en bullying y entre los distintos roles de implicados; d) comprobar, en caso de que existan diferencias, el valor predictivo de las variables con las que se han definido los estilos parentales y la implicación en el fenómeno bullying.

Partimos de la hipótesis de que se encontrarán diferencias significativas en la percepción de estilos parentales por parte del alumnado, según este se definiera como implicado o no implicado en los distintos roles del bullying. Mantenemos, igualmente, que en las medidas de prevalencia encontraríamos, como es habitual, relación con las variables sexo y ciclo educativo (Sánchez y Ortega, 2010).

## **Metodología**

### *Participantes*

La muestra incidental estuvo compuesta por 626 estudiantes (49,7% chicas) de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (el 25% cursaban 1º de ESO; el 28,3, 2º, el 22,6%, 3º y el 24,2%, 4º). Dichos estudiantes pertenecían a cuatro institutos de Educación Secundaria de Córdoba, dos de la ciudad de Córdoba y dos de la provincia. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años ( $M=14,1$ ;  $D.T.=1,38$ ) y la mayoría de los mismos había nacido en España (97,6%).

### *Instrumentos*

La implicación en bullying se evaluó a través del “European Bullying Intervention Project Questionnaire” (EBIPQ; Brighi et al., 2012). Autoinforme compuesto por 14 ítems tipo Likert de cinco opciones (“no”; “si, una o dos veces”, “si, una o dos veces al mes”, “si, alrededor de una vez a la semana” y “si, más de una vez a la semana”), 7 referidos a la percepción de la victimización y 7 referidos a la conducta de agresión injustificada de naturaleza verbal, física y relacional, directa e indirecta, que permiten determinar la frecuencia con que los jóvenes que responden al cuestionario, realizan o sufren dicha conducta. El tiempo de referencia ha sido el presente curso escolar, habiendo obtenido los datos en el mes de abril de 2012. Los índices de consistencia interna, Alfa de Cronbach, mostraron una adecuada fiabilidad ( $\alpha_{\text{victimización}} = ,78$ ;  $\alpha_{\text{agresión}} = ,75$  y  $\alpha_{\text{total}} = ,82$ ).

Los estilos educativos parentales se han evaluado utilizando la “Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes” (Oliva et al., 2007), compuesta por 82 ítems tipo Likert de seis opciones de grado de acuerdo (41 para el estilo educativo del padre y 41 para el de la madre). En esta escala se valoran seis dimensiones: afecto y comunicación (D1), promoción de la autonomía (D2), control conductual (D3), control psicológico (D4), revelación (D5) y humor (D6). En este estudio, la consistencia interna, evaluada a través del Alfa de Cronbach, ha sido buena, tanto a nivel general ( $\alpha_{\text{total}} = ,94$ ), como en las distintas escalas ( $\alpha_{\text{D1 madre}} = ,89$ ;  $\alpha_{\text{D1 padre}} = ,90$ ;  $\alpha_{\text{D2 madre}} = ,82$ ;  $\alpha_{\text{D2 padre}} = ,84$ ;  $\alpha_{\text{D3 madre}} = ,78$ ;  $\alpha_{\text{D3 padre}} = ,81$ ;  $\alpha_{\text{D4 madre}} = ,83$ ;  $\alpha_{\text{D4 padre}} = ,81$ ;  $\alpha_{\text{D5 madre}} = ,81$ ;  $\alpha_{\text{D5 padre}} = ,84$ ;  $\alpha_{\text{D6 madre}} = ,87$ ;  $\alpha_{\text{D6 padre}} = ,86$ ).

### *Procedimiento*

La investigación tiene un diseño *transversal, ex post facto retrospectivo, un grupo, múltiples medidas* (Montero y León, 2007). Tras obtener los permisos oportunos por parte de los equipos directivos de los centros educativos, la primera autora visitó los centros educativos para administrar el cuestionario. Para ello, se

explicó a los alumnos el concepto de acoso escolar, incidiendo en las tres características definitorias del mismo según Olweus (1999) e insistiendo al alumnado sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El tiempo medio de cumplimentación de la batería osciló entre 20 y 30 minutos.

*Análisis de datos*

Previamente al análisis de datos, se procedió a la codificación de las variables relativas a los constructos. Se crearon dos variables relacionadas con la implicación en bullying. La primera sobre los roles de implicación: agresor, víctima, agresor victimizado y espectador. Para ello, se consideró la opción “sí, alrededor de una vez a la semana”, al menos en una de las situaciones incluidas en la escala, como el punto corte de implicación, quedando las condiciones como se especifica en la Figura 1.

Figura 1.

*Criterio para el establecimiento de los roles de implicación en acoso escolar.*

		Victimización				
		no	sí, una o dos veces	si, una o dos veces al mes	si, alrededor de una vez a la semana	sí, más de una vez a la semana
Agresión	no	Espectador		Víctima		
	sí, una o dos veces	Espectador		Víctima		
	si, una o dos veces al mes	Espectador		Víctima		
	si, alrededor de una vez a la semana	Espectador		Víctima		
	sí, más de una vez a la semana	Agresor		Agresor victimizado		

Tomando este mismo criterio, se codificó una segunda variable de implicación dicotómica en la que se distinguía entre directamente implicados y no directamente implicados. La escala de estilos parentales fue recodificada a partir de las puntuaciones medias de los ítems correspondientes.

Se han realizado análisis univariados para evaluar la relación entre la implicación en bullying y cada una de las variables independientes. Concretamente, contrastes de proporciones ( $\chi^2$ ) tomando como referencia los residuos tipificados corregidos (valores superiores a 2,54 para un intervalo de confianza del 99%) y contrastes de medias (análisis de la varianza –ANOVA- y T-Student). Para interpretar los resultados del ANOVA, se llevaron a cabo análisis a posteriori, utilizando la prueba Tukey y la de Games-Howell. En todos los casos, el nivel de significatividad adoptado fue de  $p < ,01$ . También se ha realizado un modelo de regresión logística binaria para hallar el valor predictivo de las variables de estilos parentales en la implicación o no en bullying.

La codificación y el análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 18.0 en español.

## Resultados

El porcentaje de alumnos y alumnas implicados en bullying, resultó del 26,2%: 13,9% víctimas, 3,6% agresores y 8,7% agresores victimizados. Atendiendo al sexo, hay significativamente más chicos entre los agresores victimizados (8,3% chicos y 5,6% chicas) y más chicas entre los espectadores (40% chicas y 33,9% chicos),  $\chi^2(3,587) = 19,76$ ;  $p = ,000$ . En el análisis por ciclos educativos, las diferencias se mantienen ( $\chi^2[3, 588] = 8,213$ ;  $p = ,042$ ) habiendo, en el primer ciclo, significativamente más víctimas (9% en primer ciclo y 4,9% en el segundo ciclo) y menos espectadores (36,4% en primer ciclo y 37,4% en el segundo ciclo) que en el segundo.

Al analizar la relación entre los estilos educativos parentales (atendiendo a las dimensiones antes establecidas) y la implicación o no en bullying, los resultados de la prueba T-Student (ver Tabla 1) mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los factores afecto y comunicación, promoción de autonomía, control psicológico y revelación, tanto a nivel familiar (padre y madre) como de la madre y del padre individualmente. También se han hallado diferencias en el factor humor, aunque sólo a nivel familiar y de la madre. El alumnado no implicado en bullying puntúa más alto en las dimensiones afecto y comunicación, promoción de la autonomía, revelación y humor, mientras que los implicados lo hacen en la dimensión control psicológico.

Tabla 1.

*Diferencias en la percepción del estilo parental entre implicados y no implicados en bullying.*

	<b>Bullying</b>	<b>N</b>	<b>G.L</b>	<b>Media</b>	<b>D. T</b>	<b>T- Student</b>	<b>Sig.</b>
<b>Afecto y</b>	Implicado	138	519	4,8623	,89949	-2,755	,006**
<b>Comunicación</b>	No implicado	383		5,0886	,79966		
<b>Afecto y</b>	Implicado	141	522	4,6126	1,11547	-2,952	,003**
<b>Comunicación Padre</b>	No implicado	383		4,9083	,97835		
<b>Afecto y</b>	Implicado	146	555	5,0745	,93490	-1,938	,053*
<b>Comunicación Madre</b>	No implicado	411		5,2363	,84134		
<b>Promoción de</b>	Implicado	137	530	4,4462	1,04311	-2,745	,006**
<b>Autonomía</b>	No implicado	395		4,6970	,87580		
<b>Promoción de</b>	Implicado	144	561	4,4965	1,04853	-2,842	,005**
<b>Autonomía Madre</b>	No implicado	419		4,7563	,90824		
<b>Promoción de</b>	Implicado	139	533	4,3930	1,15750	-2,338	,020*
<b>Autonomía Padre</b>	No implicado	396		4,6266	,95824		
<b>Control</b>	Implicado	140	532	4,2911	1,03518	-,987	,324
<b>Conductual</b>	No implicado	394		4,4023	1,18118		
<b>Control Conductual</b>	Implicado	145	560	4,5161	1,08179	-,340	,734

<b>Madre</b>	No implicado	417		4,5540	1,18121		
<b>Control Conductual</b>	Implicado	142	534	4,0528	1,20306		
<b>Padre</b>	No implicado	394		4,2568	1,29307	-1,641	,101
<b>Control</b>	Implicado	139	525	3,3237	1,10064		
<b>Psicológico</b>	No implicado	388		2,8545	1,10597	4,297	,000***
<b>Control Psicológico</b>	Implicado	145	554	3,3371	1,21481		
<b>Madre</b>	No implicado	411		2,9103	1,17483	3,728	,000***
<b>Control Psicológico</b>	Implicado	141	529	3,2881	1,17564		
<b>Padre</b>	No implicado	390		2,8010	1,11520	4,381	,000***
<b>Revelación</b>	Implicado	147	546	3,5150	1,32801		
	No implicado	401		3,8756	1,29170	-2,874	,004**
<b>Revelación</b>	Implicado	152	576	3,7895	1,34525		
<b>Madre</b>	No implicado	426		4,1455	1,35196	-2,791	,005**
<b>Revelación</b>	Implicado	148	547	3,2378	1,48101		
<b>Padre</b>	No implicado	401		3,5995	1,39946	-2,645	,008**
<b>Humor</b>	Implicado	141	533	4,6377	,95810		
	No implicado	394		4,8907	,90491	-2,804	,005**
<b>Humor</b>	Implicado	147	564	4,4943	1,15048		
<b>Madre</b>	No implicado	419		4,8377	1,04245	-3,343	,001**
<b>Humor</b>	Implicado	142	534	4,7500	1,09888		
<b>Padre</b>	No implicado	394		4,9150	,97880	-1,666	,096

Atendiendo a las posibles diferencias entre chicos y chicas, se ha realizado una prueba T-Student en cada uno de grupos. En general, los resultados son similares a los encontrados anteriormente, pero no en todas las dimensiones. Concretamente, en los chicos no aparecen diferencias significativas entre implicados y no implicados, en la dimensión revelación referida a la relación con el padre ( $t_{(2, 279)} = -1,000$ ;  $p = ,318$ ), con la madre ( $t_{(2, 293)} = -,404$ ;  $p = ,686$ ) y en general con ambos, a la que estamos denominando familiar ( $t_{(2, 278)} = -,707$ ;  $p = ,480$ ). En las chicas, es la promoción parental de la autonomía la dimensión que no se revela como discriminante ni a

nivel familiar ( $t_{(2,258)} = -1,125$ ;  $p = ,262$ ), ni de la madre, ( $t_{(2,274)} = -1,029$ ;  $p = ,305$ ) ni del padre ( $t_{(2,258)} = -,753$ ;  $p = ,454$ ).

Respecto de los ciclos educativos, que ha sido la forma de registrar las edades, la prueba T-Student muestra resultados similares a los hallados con toda la muestra, con algunos matices: en primer ciclo no aparecen diferencias significativas entre humor e implicación en bullying en ninguno de los tres supuestos: padre ( $t_{(2, 275)} = -,605$ ;  $p = ,546$ ), madre ( $t_{(2, 295)} = -1,473$ ;  $p = ,142$ ) y familiar ( $t_{(2, 274)} = -1,345$ ;  $p = ,180$ ). En el segundo ciclo, es en la promoción de autonomía donde no aparecen diferencias, tanto en el padre ( $t_{(2,265)} = -1,533$ ;  $p = ,127$ ) y en la madre ( $t_{(2, 273)} = -1,666$ ;  $p = ,097$ ) como a nivel familiar ( $t_{(2,264)} = -1,615$ ;  $p = ,107$ ); pero si en el control conductual del padre ( $t_{(2, 260)} = -1,994$ ;  $p = ,047$ ), donde los implicados obtienen menor puntuación.

Para profundizar en la comprensión de las relaciones entre los distintos implicados (víctimas, agresores y agresores victimizados) se excluyeron a los espectadores de los análisis de varianza. Así, los resultados de la prueba ANOVA mostraron diferencias estadísticamente significativas entre agresores, víctimas y agresores victimizados en los factores: control conductual tanto del padre ( $F_{(2,141)} = 6,497$ ;  $p = ,002$ ) y de la madre ( $F_{(2,144)} = 7,954$ ;  $p = ,001$ ) como familiar ( $F_{(2,139)} = 8,702$ ;  $p = ,000$ ) y en afecto y comunicación, en el padre ( $F_{(2,140)} = 3,745$ ;  $p = ,026$ ) y a nivel familiar ( $F_{(2,144)} = 7,954$ ;  $p = ,001$ ). Los análisis post-hoc muestran que son las víctimas las que obtienen mayor puntuación en las dimensiones de control conductual familiar y de padre y madre individualmente, así como mayor puntuación en afecto y comunicación familiar y del padre.

Respecto del género, la prueba de ANOVA en cada una de las submuestras, refleja algunas discrepancias. En los varones, las víctimas (frente a los agresores) obtienen mayor puntuación en la dimensión control conductual tanto familiar ( $F_{(2,89)} = 3,181$ ;  $p = ,046$ ) como del padre ( $F_{(2,93)} = 3,820$ ;  $p = ,026$ ). Entre la población femenina, las víctimas puntúan más alto en el factor control conductual familiar



( $F_{(2,49)} = 6,809$ ;  $p = ,003$ ) y de la madre ( $F_{(2,50)} = 10,495$ ;  $p = ,000$ ), respecto de los agresores.

En el análisis diferencial entre ciclos educativos, se encuentra que, en primer ciclo, las diferencias significativas entre implicación en bullying y estilos parentales percibidos por los escolares, son las mismas que las encontradas en la muestra total. En cambio, en segundo ciclo, sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión control conductual materno ( $F_{(2,57)}=3,910$ ;  $p=,026$ ), siendo las víctimas (frente a los agresores) las que obtienen mayor puntuación.

Para la predicción de la implicación o no en el bullying, se ha empleado el análisis de regresión logística, categorizando la variable dependiente en implicados (115 alumnos) y no implicados (333 alumnos). El modelo permite hacer una estimación correcta ( $\chi^2 = 45,119$ ,  $p < ,000$ ) del 75,9% de los casos (ver Tabla 2), entrando a formar parte de la ecuación como variables predictoras: el afecto y comunicación de la madre “ACM” (Wald = 6,817;  $p = ,009$ ), la promoción de la autonomía de la madre “PAM” (Wald = 5,465;  $p = ,019$ ), la promoción de la autonomía del padre “PAP” (Wald = 5,611;  $p = ,018$ ), el control conductual del padre “CCP” (Wald = 3,852;  $p = ,05$ ), el control psicológico del padre “CPP” (Wald = 5,587;  $p = ,018$ ) y el humor de la madre “HM” (Wald = 4,604;  $p = ,032$ ). Siguiendo las propuestas de Hosmer y Lemeshow (2004) y Kleinman y Norton (2009), la ecuación de regresión obtenida es la siguiente:  $\text{Implicación Bullying} = \frac{1}{(1+e^{(-H)})}$ ;  $H = -1,690 + ,648\text{ACM} - ,674\text{PAM} + ,647\text{PAP} - ,325\text{CCP} + ,487\text{CPP} - ,374\text{HM}$ .

Tabla 2.

*Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en bullying.*

Observado	Pronosticado		
	No	Si	% correcto
Implicados en No	323	10	97%
Bullying Si	98	17	14,8%
<b>Porcentaje global</b>			<b>75,9%</b>

Nota: El valor de corte es ,500

## Discusión

Este estudio se ha dirigido a explorar la posible relación entre los estilos educativos parentales y la implicación en problemas de acoso escolar, analizando además la propia prevalencia del fenómeno de acoso y su relación con ciertas variables sociodemográficas.

Los resultados obtenidos reflejan que uno de cada cuatro escolares manifiesta estar implicado en alguno de los roles que se definen para el fenómeno del acoso (agresor, víctima o agresor-victimizado). Prevalencia semejante a la de estudios previos (Analitis, et al., 2009; Cerezo, 2009), pero ligeramente superior a la del último estudio español (Avilés et al., 2011) e inferior a otros estudios internacionales que utilizan población española (Eslea et al., 2003). La variabilidad de prevalencia es una constante en las investigaciones sobre acoso escolar (Ortega, 2010), que suele atribuirse tanto a aspectos metodológicos como a la definición de bullying adoptada en cada investigación. En este sentido, el instrumento utilizado para evaluar el acoso está validado para la población adolescente de varios países europeos, entre ellos España (Brigui et al., 2012).

En nuestro estudio, hemos hallado relación entre la implicación en acoso escolar y la edad, medida a través del ciclo escolar que cursan los adolescentes, encontrándose más víctimas en el primer ciclo de ESO. En cuanto al género, los chicos siguen siendo significativamente más agresores victimizados y las chicas más espectadoras (Cerezo, 2009; Del Barrio, et al., 2008; Sánchez y Ortega, 2010). Estos resultados confirman nuestra hipótesis y parecen sugerir que las intervenciones de carácter preventivo (Farrington y Ttoffi, 2009) deberían ir dirigidas especialmente al alumnado masculino y de primer ciclo de la ESO.

En cuanto al tercer objetivo, encontrar la posible relación entre la implicación en acoso entre escolares y los estilos parentales, los resultados permiten concluir que, tal como hipotetizamos, el estilo educativo de los padres guarda relación con la implicación en bullying. El alumnado no implicado en bullying tiende a percibir de sus padres más afecto y comunicación grata, mejor humor, mayor promoción de la autonomía y realizan con mayor frecuencia conductas de revelación frente a los que están implicados, que suelen percibir de sus progenitores mayor control psicológico, aunque no necesariamente un verdadero control conductual.

Con mayor minuciosidad, el análisis de influencia de los estilos parentales sobre las conductas que definen el acoso, señala como factores protectores el afecto y comunicación de la madre, la promoción de la autonomía del padre y el control paternal psicológico y como factores de riesgo, la promoción de autonomía materna, el control conductual paterno y el humor materno. Sin embargo, esta es una conclusión que habría que tomar con mucha precaución, ya que el modelo obtenido explica mejor los factores de protección que los de riesgo.

Todos estos resultados son coherentes con investigaciones como las de Bowes et al. (2009), Kawabata et al. (2011), Baldry y Farrington (2000 y 2005) y Ok y Aslan (2010), que sugieren que el afecto parental es un factor protector de la implicación en bullying, y con los resultados de Estévez et al. (2005) y Estévez et al. (2007), que demuestran la relación entre la calidad de la comunicación y la implicación en

conductas de agresividad injustificada contra otros escolares. Respecto al control, los resultados obtenidos en distintas investigaciones son contradictorios, ya que mientras Kawabata et al. (2011) afirman que los padres que ejercen un elevado control psicológico, tienen hijos que se implican más en agresiones relacionales, Ma y Bellmore (2012) no hallaron relación entre el control parental y la implicación en bullying.

Estos resultados parecen sugerir que el estilo educativo parental que más protege de la implicación en problemas de acoso es el conjunto de características que componen lo que se ha llamado estilo democrático de educación parental (Maccoby y Martin, 1983), caracterizado por una elevada percepción, por parte de los jóvenes, de afecto parental y moderado, pero sostenido, control de la conducta. Un estilo que parece estimular, a los ojos de los hijos, su autonomía y favorece la comunicación y el humor y la conducta de revelación de los mismos (Oliva, Parra, y Arranz, 2008). Más difícil explicación tiene el hecho de que el humor y promoción de la autonomía por parte de la madre parezcan tener más bien un efecto negativo. A este respecto, los estudios sobre estilos educativos parentales (Alonso y Román, 2005; Parra y Oliva, 2006) han encontrado que dichas dimensiones guardan mayor relación con el estilo educativo parental denominado permisivo, cuyos efectos sobre la conducta filial no son tan positivos. Por otro lado, resulta sorprendente el papel protector que parece jugar el control psicológico paterno, ya que se le ha vinculado al desajuste adolescente (Parra y Oliva, 2006). Sin embargo, podría estar dando muestras de su efectividad con hijos que presentan problemas de conducta, cuyo comportamiento se ha demostrado que mejora con el uso del control parental (Frey, Ruchkin, Martin, y Schwab-Stone, 2009).

De los análisis realizados por género y ciclo educativo, destacamos el papel protector que parece desempeñar la percepción de autonomía y la conducta de revelación de los adolescentes, según su género. Así, entre las chicas, la conducta de revelación parece ser un factor de protección importante, mientras que entre los chicos, es la promoción de autonomía la dimensión que parece jugar un papel

fundamental. El control conductual paterno, como hemos indicado antes, juega también un importante papel como factor de protección, siendo más destacable en el tramo de edad de los mayores, junto con el humor, por parte de la madre y del padre. Para los más pequeños, sin embargo, resulta ser más importante la promoción de la autonomía. Estos resultados son congruentes con los encontrados por Parra y Oliva (2006) para el ajuste psicológico general a lo largo de la adolescencia.

Los resultados también muestran que las autoproclamadas víctimas de sus iguales, perciben un mayor control conductual materno, paterno y general, comparadas con los agresores y agresores victimizados, quienes perciben menores niveles de afecto y comunicación parental. De forma similar, Unnever (2005) tampoco halló diferencias en la percepción del estilo parental familiar de agresores y agresores victimizados, aunque sí encontró que los agresores victimizados, en comparación con las víctimas, percibían menos monitorización parental y más conflictos familiares. La percepción de control parental por parte de las víctimas es coherente con el tipo de relación sumisa que éstas suelen desplegar ante los ataques injustificados de los agresores. Una sumisión que les lleva probablemente a reducir su autoestima, siendo esta consecuencia uno de los mayores deterioros que se produce en la víctima del acoso escolar (Panayiottis, Georgiou, Nikiforou y Kiteri, 2011) y el elemento que les dificulta una reacción defensiva exitosa, prolongando así su implicación en este fenómeno, lo que corresponde con el surgimiento de una de las características definitorias del fenómeno según Olweus (1999).

En los análisis comparativos entre los distintos tipos de implicados, es interesante reseñar que aunque en relación al género, no hay diferencias generales importantes, para los chicos resulta más determinante el control conductual familiar y del padre, en particular, mientras que para las chicas, lo que resulta más determinante es el control conductual general y el proveniente de la madre en particular. En este sentido, la prevención del acoso debería no desenfocar la importancia de los vínculos de los adolescentes con su progenitor del mismo sexo.

En relación a los afectos parentales, los resultados parecen indicar que las víctimas perciben a sus progenitores con un perfil de pautas de conducta congruentes con el estilo democrático y que los agresores y agresores victimizados perciben a sus padres como insuficientemente comprometidos con la vigilancia y el establecimiento de límites y poco afectuosos, lo que se identifica con el estilo parental laxo o negligente y se corresponde con la descripción que Parra y Oliva (2006) hacen de los padres cuyos hijos manifiestan comportamientos externalizantes, como puede ser la agresión a los iguales. En este sentido, Sourander, Helstelä, Helenius, y Piha (2000) encontraron que los adolescentes agresores tienen mayor probabilidad de presentar en el futuro problemas externalizantes, quizás por la propia falta de control y monitorización de la conducta filial, como expresan nuestros resultados. Ello nos permite sugerir que quizás el estilo democrático de las familias, puede proteger a los adolescentes de desarrollar conductas de agresión y comportamientos externalizantes, pero no los protege tanto de sufrir victimización por parte de sus iguales.

Este estudio tiene algunas limitaciones relativas a los instrumentos de medida, y muestra que es necesario manifestar. Los adolescentes participantes, aunque han sido hallados en diversos centros de secundaria, no componen una muestra representativa de la población juvenil nacional. Por otro lado, el uso de autoinformes como instrumento para la recogida de información, al ofrecer la percepción subjetiva de los encuestados, exige ser prudentes en el enunciado de afirmaciones ya que no hablamos de conductas familiares, sino de la percepción filial sobre los estilos educativos parentales. Finalmente, futuras investigaciones deberían realizar análisis multivariantes de mayor complejidad que permitan la inclusión de una mayor variedad de variables contextuales con el fin de ampliar el conocimiento sobre los factores que condicionan la implicación en bullying y sus posibles relaciones, estableciendo modelos explicativos.

## Conclusión

La familia y, concretamente el estilo educativo parental, tanto del padre y la madre como del núcleo familiar, guarda relación con la implicación de los adolescentes en problemas de acoso escolar. El estilo democrático parental, bien suplementado por el establecimiento de pautas de control conductual que permitan al adolescente sentir los límites adultos, sin que ello se convierta en un control excesivo o autoritario, y la promoción de autonomía, el humor y el afecto y comunicación eficiente, fomentan en la percepción filial el sentido de seguridad y apoyo que se necesita para afrontar conductas que pueden ser devastadoras, como son las que reciben las víctimas y evitar las conductas agresivas (Baldry y Farrington, 2000, 2005; Kawabata, et al., 2011). Así pues, los programas educativos de intervención preventiva y paliativa de este complejo problema deberían incluir medidas focalizadas a conocer y mejorar el contexto familiar, lo que ya ha mostrado ser relevante para la efectividad de los programas de intervención contra el bullying (Farrington y Ttoffi, 2009).

## Agradecimientos

Este trabajo se produjo dentro del proyecto de investigación VIEJUCO: Violencia Escolar y Juvenil: riesgos del cortejo violento, la agresión sexual y el cyberbullying; (I+DPs-2010-17246 – National R&D Plan, Spain).

## Referencias

- Alonso, J., & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., . . . Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in

- children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, *123*(2), 569-577.
- Avilés, J. M., Iruetia, M. J., García-López, L. J., & Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology*, *19*(1), 57-90.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, *10*, 17-31.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, *8*, 263-284.
- Book, A. S., Volk, A. A., & Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences*, *52*, 218-223.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victims problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*, 315-329.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *48*(5), 545-553.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R., et al. (2012). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ). University of Bologna.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspective. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723-742.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationship of family and classrooms environment with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(1), 156-165.



- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., & De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: Prevalencia y coexistencia con otros tipos de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Eslea, M., Menesini, E., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., & Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326-333.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Farrington, D. P., & Ttoffi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6, 1-148.

- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry & Human Development, 40*, 1-13.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 109-125.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483-496.
- Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2004). *Applied Logistic Regression*. New York: Wiley.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence, 34*, 59-71.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tsen, W., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review, 31*, 240-278.
- Kleinman, L. C., & Norton, E. C. (2009). What's the Risk? A Simple Approach for Estimating Adjusted Risk Measures from Nonlinear Models Including Logistic Regression. *Health Services Research, 44*(1), 288-302.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescent. *Social Psychology Education, 15*, 41-58.
- Ma, T., & Bellmore, A. (2012). Peer victimization and parental psychological control in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*, 413-424.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.),

- Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Ok, S., & Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 536-540.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sanchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*. Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Panayiotis, S., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6), 730-743.
- Parra, A., & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.

- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/ victim problems. *Journal of Family Therapy, 16*, 173-187.
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. In R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 55-80). Madrid: Alianza.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford Press.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of term used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*(4), 1119-1133.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect, 24*(7), 873-881.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*, 153-171.
- Wey, H.-S., Williams, J. H., Chen, J.-K., & Chang, H.-Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review 32*, 137-143.

## CAPÍTULO 6. ESTUDIO 2

---

Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989.

**Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar**

### Resumen

El primer objetivo de este trabajo es establecer una clasificación de estilos parentales y el segundo examinar la relación entre los estilos materno, paterno y la coherencia entre ambos, y el ajuste adolescente, evaluado mediante la resiliencia, el apego y la implicación en bullying. Para ello, una muestra incidental de 626 estudiantes (49.7% chicas) de educación secundaria de la provincia de Córdoba, cumplimentaron la *Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes*, el *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, la escala de apego *CaMir-R* y la versión reducida de la *Escala de Resiliencia de Connor y Davidson*. Los resultados muestran cuatro estilos educativos análogos para madres y padres (“democrático controlador”, “democrático supervisor”, “democrático de baja revelación” y “moderado”), un estilo “indiferente” solo hallado en la clasificación paterna y un estilo “permisivo” solo observado en la categorización materna. Asimismo, se observan diferencias significativas en ajuste adolescente en función del estilo paterno y materno y la coherencia entre ambos, reflejando el mejor ajuste los hijos de padres o madres “democráticos supervisores” y los que ambos progenitores eran democráticos.

*Palabras clave:* Familia; estilos educativos; adolescencia; coherencia parental; ajuste psicológico; bullying; resiliencia; apego.

**Title:** Maternal and paternal parenting styles in adolescence and its relationship with resilience, attachment and bullying involvement

### **Abstract**

The present research has two aims. The first is to create a typology of parenting style, and the second is to explore the relationship between mother's and father's parenting styles and the coherence between both, and adolescent adjustment, assessed with the bullying involvement, resilience and attachment. It has been used an incidental sample of 626 high school students (49.7% girls) from Córdoba, that completed the *Scale to assessment maternal and paternal parenting style in adolescence*, the *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, the attachment scale *CaMir-R* and the short version of the *Connor-Davidson Resilience Scale*. The results show four parenting styles, that is the same for mothers and fathers ("supervisor democratic", "controlling democratic", "democratic of little disclosure" and "moderate") and one parenting style only for mothers ("permissive") and other, only for fathers ("indifferent"). It was found statistically significant differences in all measures of adolescent adjustment depending on mother's and father's parental styles and the coherence of both. The better psychosocial adjustment was observed in adolescents whose father or mother were supervisor democratic and when both parents were democratic.

*Keywords:* Family; parenting styles; adolescence; parental coherence; psychological adjustment; bullying; resilience; attachment.

## Introducción

Tradicionalmente, los estilos educativos parentales han sido estudiados partiendo de un enfoque tipológico, desde el que se han establecido categorías de estilos educativos, en función del nivel de afecto o implicación y control o coerción que los padres y madres mostraran a sus hijos. Una de las tipologías sobre estilos educativos parentales más populares, fue la que inicialmente formuló Baumrind (1968) y posteriormente completaron Maccoby y Martin (1983). Dicha clasificación destacaba cuatro estilos parentales fundamentales en la infancia, como son el democrático, el indiferente, el permisivo y el autoritario.

Aunque la clasificación de Maccoby y Martin (1983) ha demostrado su validez como elemento de asociación con la adaptación psicosocial infanto-juvenil y su utilidad en amplios rangos de edad y culturas (Oliva, Parra, & Arranz, 2008), la propia Baumrind (1991) intentó modificar esta clasificación con el fin de adaptarla a los padres y madres de adolescentes. Así, a partir de la combinación del afecto y cuatro tipos de control (directivo, asertivo, de apoyo e intrusivo), Baumrind estableció ocho estilos parentales (autoritario directivo, no autoritario directivo, democrático, permisivo, rechazante, suficiente y autoritativo), que ofrecían una elevada singularidad y riqueza informativa.

Actualmente, las investigaciones sobre estilos educativos parentales están abandonando en parte este enfoque tipológico, para centrarse en una perspectiva dimensional, desde la que se analizan un mayor número de dimensiones parentales, que permiten captar no solo la mayor variabilidad de los estilos educativos parentales, sino también la bidireccionalidad existente entre las conductas de los progenitores y las de los propios hijos e hijas (Oliva, Parra, Sanchez-Queija, & López, 2007). A este respecto, los estudios que han analizado la relación entre las dimensiones de los estilos parentales, encuentran una elevada relación entre el afecto y la promoción de autonomía, la auto-revelación y el humor; mientras que el afecto y el control conductual y este último y otras formas de control, como el psicológico y

la auto-revelación, aparecen escasamente relacionados (García & Gracia, 2009, 2010; Oliva et al., 2007). Otros autores (Silk, Morris, Kanaya, & Steinberg, 2003) resaltan una importante relación entre la autonomía psicológica y el control conductual, calificando al control psicológico como un constructo independiente, de escasa relación con las otras dos dimensiones.

Desde esta perspectiva y en base a los resultados de un análisis de conglomerados (clúster) con las dimensiones de afecto y comunicación, control conductual, promoción de autonomía, humor, control psicológico y revelación de los hijos hacia ambos progenitores, Oliva, Parra y Arranz (2008) encontraron tres estilos educativos parentales fundamentales, tanto en las madres como en los padres (democrático, estricto e indiferente). Dicha categorización, aunque guardaba una estrecha relación con las tipologías tradicionales, permitió conocer con mayor profundidad qué otras dimensiones, además del afecto y el control, caracterizaban los estilos educativos parentales establecidos en la misma y la relación que guardaban estos con el ajuste adolescente. En este sentido, se demostró que el estilo democrático, además de ser el más frecuente, era el que más beneficiaba a los jóvenes, en términos de menores problemas internalizantes y externalizantes y mayor desarrollo positivo, satisfacción vital y autoestima. Estos resultados son congruentes con los de otras investigaciones, en los que se ha demostrado la mayor prevalencia del estilo democrático, comparada con la de los otros estilos (Hoeve, Dubas, Gerris, Van del Laan, & Smeenk, 2011; Oliva, et al., 2008; Torío, Peña, & Rodríguez, 2008; Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003) y su beneficio en el ajuste adolescente a través de la prevención de delincuencia (Deutsch, Crockett, Wolff, & Russell, 2012; Hoeve, et al., 2011) y de la implicación en acoso escolar (Baldry & Farrington, 2005; Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz, 2014; Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn, & Crick, 2011), y el desarrollo de la autoestima (Alonso & Román, 2005), el rendimiento académico (Besharata, Azizia, & Poursharifib, 2011; Frey, Ruchkin, Martin, & Schwab-Stone, 2009), la competencia social y capacidad resiliente (Baumrind, 1991; Masten & Powell, 2003). Asimismo, los estudios



realizados parecen sugerir la relación entre unas prácticas parentales coherentes con el estilo democrático y una mayor probabilidad de desarrollar un apego seguro (Cantón & Cortés, 2005), subyaciendo a esta última relación todos los beneficios adaptativos que se atribuyen a la generación de este tipo de apego.

Sin embargo, otros estudios ponen de manifiesto la superioridad del estilo permisivo o indulgente en relación a la promoción del buen ajuste infanto-juvenil, especialmente en culturas colectivistas-horizontales como la española (Fuentes, García, Gracia, & Alarcón, 2015; García & Gracia, 2009, 2010; Pérez, 2012)

En cuanto al ajuste psicológico del adolescente, otra línea de investigaciones sobre los estilos educativos parentales, es aquella que analiza la percepción de diferencias en los estilos educativos del padre y la madre. En este sentido, se ha demostrado que la situación más favorable para los hijos e hijas, la que se relaciona con menores problemas psicopatológicos y mayor desarrollo positivo, se da cuando ambos padres son democráticos, o en su defecto, cuando alguno de los progenitores presenta dicho estilo, siendo la peor combinación, el que ambos padres fueran negligentes, situación que favorecía especialmente la implicación en delincuencia (Berkien, Louwse, Verhulst, & Van der Ende, 2012; Hoeve, et al., 2011; Oliva et al., 2008; Steinberg, 2001). No se ha encontrado, sin embargo, evidencia empírica anterior, que analice la relación entre la coherencia parental y otros indicadores de ajuste ajenos a la psicopatología o la delincuencia.

Con todo lo dicho hasta aquí, parece claro que aunque ha habido un notable desarrollo teórico sobre la naturaleza de las conductas y actitudes educativas parentales, es necesario continuar investigando los estilos educativos en que estas se enmarcan y su relación con el ajuste adolescente, pues en los últimos años, posiblemente se han producido importantes cambios en la vida de las familias que podrían haber modificado algunos de los supuestos teóricos de las investigaciones clásicas.

Este estudio se centrará, por tanto, en la exploración de las agrupaciones en que se organizan los estilos educativos parentales, y muy particularmente el estilo

democrático, ya que es importante conocer la variabilidad de conductas y actitudes educativas que se enmarcan dentro de este estilo tan prevalente, así como las dimensiones parentales que más favorecen la adaptación psicosocial en la adolescencia.

Para lograr este propósito, se entiende que lo más adecuado, quizás sea alejarse del enfoque tipológico o clasificatorio, y partir de un enfoque dimensional, centrado no tanto en la clasificación como en la descripción del estilo parental, a través de numerosas variables que ofrezcan una información más rica sobre los comportamientos y actitudes parentales evaluados y permitan recoger la variabilidad de los estilos educativos parentales actuales, y muy particularmente, el impacto que en el ajuste adolescente generan dichos estilos y la mayor o menor homogeneidad de los estatus parentales entre la madre y el padre. Un impacto que no será evaluado atendiendo a la psicopatología, sino en base a otros aspectos de la adaptación psicosocial escasamente investigados en relación con los estilos educativos parentales, como son la implicación en acoso escolar, el apego y la resiliencia.

En síntesis, los objetivos de esta investigación, han sido los siguientes:

- 1) Explorar las dimensiones parentales evaluadas y su agrupación, con el fin de establecer, si es necesario, una nueva tipología de estilos educativos adaptada a la realidad actual.
- 2) Analizar la relación entre los estilos educativos materno y paterno y la adaptación o ajuste psicosocial de los adolescentes, evaluado en función de la implicación en acoso escolar, del apego que desarrollan hacia sus padres y madres y de su capacidad resiliente.
- 3) Examinar la relación entre la coherencia entre el estilo educativo materno y paterno y el ajuste psicosocial de los adolescentes.

Basándonos en los estudios citados anteriormente, planteamos la hipótesis, de que existirá una relación significativa entre los estilos parentales y su coherencia en la madre y el padre, y el ajuste adolescente. Concretamente pensamos que los estilos democráticos serán los que más favorezcan el ajuste adolescente, sobre todo los que

sean bajos en control psicológico; y que los mejores resultados en adaptación psicosocial aparecerán en los jóvenes cuyos progenitores sean ambos democráticos.

## Metodología

### *Participantes*

La muestra incidental estuvo compuesta por 626 estudiantes (49.7% chicas) de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (el 25% cursaban 1º de la ESO; el 28.3, 2º, el 22.6%, 3º y el 24.2%, 4º). Dichos estudiantes pertenecían a cuatro institutos de Educación Secundaria de Córdoba, y sus edades estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años ( $M = 14.1$ ;  $D.T. = 1.38$ ), habiendo nacido la mayoría de los mismos en España (97.6%).

### *Instrumentos*

La implicación en bullying se evaluó a través del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ; Brighi et al., 2012). Autoinforme compuesto por 14 ítems tipo Likert de cinco opciones de respuesta (“no”, “sí, una o dos veces”, “sí, una o dos veces al mes”, “sí, alrededor de una vez a la semana” y “sí, más de una vez a la semana”). Siete de estos ítems estaban referidos a conductas de agresión y otros siete a situaciones victimización entre iguales, de naturaleza verbal, física y relacional, directa e indirecta. El tiempo de referencia para evaluar la frecuencia de implicación ha sido los últimos seis meses. Los índices de consistencia interna, Alfa de Cronbach, fueron adecuados ( $\alpha_{\text{victimización}} = .78$ ;  $\alpha_{\text{agresión}} = .75$  y  $\alpha_{\text{total}} = .82$ ).

Los estilos educativos parentales se han evaluado utilizando la *Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes* (Oliva, et al., 2007), compuesta por 82 ítems tipo Likert de seis opciones de grado de acuerdo (41 para el estilo educativo del padre, y 41 para el de la madre). Esta escala valora seis

dimensiones: A) afecto y comunicación: percepción de apoyo y de relaciones cercanas entre padres e hijos e intercambio de puntos de vista de forma clara, respetuosa, afectiva y empática; B) promoción de la autonomía: grado en que los padres fomentan la independencia y la capacidad de tomar decisiones de su hijo o hija; C) control conductual: conducta paterna de poner límites y supervisar la conducta filial; D) control psicológico: supone el uso de estrategias intrusivas y manipuladoras cuando el adolescente hace algo que los padres no aprueban; E) auto-revelación: tendencia del adolescente a informar espontáneamente a sus padres sobre lo que hace cuando no está con ellos; F) humor: actitud parental relajada, alegre y optimista. En este estudio, la consistencia interna, evaluada a través del Alfa de Cronbach, ha sido buena, tanto a nivel general ( $\alpha_{\text{total}} = .941$ ), como en las distintas escalas ( $\alpha_{\text{A madre}} = .89$ ;  $\alpha_{\text{A padre}} = .90$ ;  $\alpha_{\text{B madre}} = .82$ ;  $\alpha_{\text{B padre}} = .84$ ;  $\alpha_{\text{C madre}} = .78$ ;  $\alpha_{\text{C padre}} = .81$ ;  $\alpha_{\text{D madre}} = .83$ ;  $\alpha_{\text{D padre}} = .81$ ;  $\alpha_{\text{E madre}} = .81$ ;  $\alpha_{\text{E padre}} = .84$ ;  $\alpha_{\text{F madre}} = .87$ ;  $\alpha_{\text{F padre}} = .86$ ).

La *Escala de Resiliencia* de Connor y Davidson (2003), en su versión reducida, ha sido el instrumento de elección para evaluar la resiliencia. Este instrumento ha sido validado en población española por Notario-Pacheco et al., (2011) y consta de 10 ítems tipo likert, que ofrecen 5 alternativas de respuesta (0 = *en absoluto* y 4 = *casi siempre*). Esta escala está compuesta por un único factor, que mostró una adecuada consistencia interna ( $\alpha = .75$ ).

Para evaluar el apego se utilizaron algunas escalas de una versión reducida de la escala CaMir-R (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela, & Pierrehumbert, 2011). El formato de respuesta es de tipo likert y se ofrecen cinco alternativas para cuantificar el grado de acuerdo. Las escalas que se utilizaron, fueron las denominadas: *Seguridad, disponibilidad y apoyo de las figuras de apego* (-SDA- representa al apego seguro y hace referencia a la percepción de sentir amor, confianza y disponibilidad en las figuras de apego), *Preocupación familiar* (-PF- alude a la preocupación actual por los seres queridos y al sentimiento de ansiedad por separación de los mismos y

representa al apego preocupado) y *Traumatismo infantil* (-TI- representa al apego desorganizado y hace referencia a los recuerdos infantiles de falta de disponibilidad, violencia y amenazas de las figuras de apego). Dichas escalas mostraron una adecuada fiabilidad ( $\alpha_{SDA}=.83$ ;  $\alpha_{PF}=.67$ ;  $\alpha_{TI}=.67$ ).

### *Procedimiento*

La investigación tiene un diseño *transversal, ex post facto retrospectivo, un grupo, múltiples medidas* (Montero & León, 2007). Tras obtener los permisos oportunos por parte de los equipos directivos de los institutos de educación secundaria, se visitaron los centros para administrar el cuestionario. Antes de ello, se insistió al alumnado sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El tiempo medio de cumplimentación de la batería osciló entre 45 minutos y una hora.

### *Análisis de datos*

Para elaborar la clasificación de estilos educativos parentales, se realizaron análisis de conglomerados. En primer lugar se realizó un análisis de correlaciones entre las dimensiones de los estilos educativos para conocer el grado de relación existente entre las mismas previamente al establecimiento de grupos basado en las relaciones entre dichas dimensiones. A continuación se llevó a cabo un análisis de conglomerados jerárquico con todas las variables referidas al estilo educativo de la madre y otro con las relativas al estilo del padre, con el fin de determinar el número correcto de conglomerados o clúster que representa la estructura interna de los estilos educativos. Se usó el método Ward para minimizar las diferencias dentro de cada conglomerado y evitar el problema de las largas cadenas de observaciones

La clasificación de los estilos educativos parentales, se elaboró a partir de un análisis de conglomerados por el procedimiento *K medias*. En este caso, no realizamos un análisis de conglomerados jerárquico para evitar la creación de clúster

compuestos por un número similar de individuos, y la imposición de una estructura jerárquica al constructo, sin existir evidencia empírica al respecto.

Para confirmar la solución ofrecida por el análisis de conglomerados, llevamos a cabo un análisis discriminante predictivo, utilizando como variables predictoras el conjunto de variables que representan las dimensiones de los estilos educativos parentales y como variable de clasificación, el conglomerado de pertenencia. Se utilizó el método de validación cruzada, con el fin de reducir el sesgo que se produce cuando los mismos sujetos son utilizados para computar los coeficientes con los que posteriormente serán clasificados.

Asimismo, se han realizado análisis de la varianza (ANOVA) para evaluar la relación entre el estilo educativo paterno y materno y la adaptación psicosocial del adolescente y para examinar la relación entre la coherencia entre el estilo educativo materno y paterno y cada una de las variables que representan la adaptación psicosocial. Para analizar las diferencias de medias entre los grupos, se utilizó la prueba post hoc de Tukey y Games-Howell. Las diferencias significativas obtenidas con el ANOVA fueron contrastadas con los resultados derivados de la medida del tamaño del efecto (D de Cohen). Un valor en este índice menor o igual a .20 indicaría un efecto pequeño, mientras que valores superiores a .20 y hasta .50 indicarían un efecto moderado y superiores a .80 indicarían un efecto elevado (Cohen, 1992). El nivel de significatividad adoptado para realizar los contrastes de medias fue de  $p < .01$ . La codificación y el análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 18.0.

## **Resultados**

### *La clasificación de los estilos educativos materno y paterno*

Las correlaciones de Pearson entre las dimensiones de los estilos educativos de la madre y del padre indicaron que la mayor parte de estas dimensiones se

encontraban relacionadas de forma significativa con las demás. Destaca, en sentido positivo, la relación entre afecto y comunicación, promoción de autonomía, revelación y humor y la correlación entre control conductual y revelación, todo ello en ambos progenitores. También correlacionan significativamente, aunque con valores poco elevados, el control conductual con el control psicológico y el humor y el afecto y comunicación con el control conductual, especialmente en el caso de la madre. Por otro lado, destaca la relación inversa entre control psicológico y afecto y comunicación, promoción de autonomía y humor en el padre y la madre. No se observa relación significativa entre control psicológico y revelación en ambos padres ni entre promoción de autonomía y control psicológico, solo en el caso del padre (ver Tabla 1).

Tabla 1.

*Correlaciones de Pearson entre las variables del estilo educativo materno y paterno.*

	1. AC M	2. PA M	3. CC M	4. CP M	5. REV M	6. HUM M	7. AC P	8. PA P	9. CC P	10. CP P	11. REV P	12. HUM P
1	1											
2	.612***	1										
3	.210***	.286***	1									
4	-.224***	-.152***	.284***	1								
5	.492***	.476***	.357***	-.079	1							
6	.664***	.588***	.147***	-.217***	.444***	1						
7	.608***	.417***	.168***	-.139**	.321***	.464***	1					
8	.458***	.796***	.256***	-.081	.375***	.439***	.612***	1				
9	.228***	.270***	.782***	.228***	.378***	.189***	.364***	.367***	1			
10	-.125**	-.071	.263***	.851***	.011	-.121**	-.137**	-.081	.293***	1		
11	.363***	.343***	.358***	.014	.777***	.465***	.549***	.491***	.496***	.055	1	
12	.425***	.382***	.176***	-.068	.444***	.607***	.653***	.567***	.176***	-.119**	.348***	1

*Nota.* AC = Afecto y comunicación; PA = Promoción de autonomía; CC = Control conductual; CP = Control psicológico; REV. = Auto-revelación; HUM. = Humor; M = Madre; P = Padre; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$

Los resultados del dendrograma y del historial de conglomeración, obtenidos a partir del análisis de conglomerados jerárquico, revelaron que las soluciones de 2,

3, 4 y 5 clúster serían adecuadas, tanto para la madre, como para el padre. Para decidir el número óptimo de clúster, se examinó la distancia entre conglomerados a cada paso sucesivo, definiendo el clúster los grandes saltos entre los valores sucesivos del coeficiente de aglomeración, que implicaban, que añadir el siguiente caso al conglomerado, supondría una pérdida de homogeneidad en el mismo

En el análisis de conglomerados por el procedimiento *K medias*, se solicitó la determinación de 5 conglomerados para ofrecer una clasificación de los estilos educativos, que lograra captar la mayor variabilidad posible de este constructo, maximizando la homogeneidad intra-grupo y la heterogeneidad inter-grupos. Todos los grupos establecidos a partir de este análisis, excepto uno de ellos, fueron análogos en el padre y en la madre.

Los padres y madres del primer grupo obtuvieron una elevada puntuación en las dimensiones afecto y comunicación, humor, auto-revelación y promoción de la autonomía y las máximas puntuaciones de todos los grupos en las dimensiones control conductual y psicológico. Estos padres y madres fueron denominados “democráticos controladores”. Los padres y madres del segundo grupo, que mostraron las puntuaciones más elevadas de todos los grupos en afecto y comunicación, promoción de autonomía, auto-revelación materna y humor, unas elevadas puntuaciones en control conductual –aunque menores que las del primer grupo- y las puntuaciones más bajas de todos los grupos en control psicológico, fueron denominados “democráticos supervisores”. El tercer grupo de padres y madres, presentó unas puntuaciones moderadas en control psicológico y elevadas en las dimensiones de afecto y comunicación, promoción de autonomía, humor, y control conductual, aunque menores que las obtenidas por los componentes de los grupos anteriores, siendo mucho menores las puntuaciones en auto-revelación. Este grupo fue denominado “democrático de baja revelación”. El cuarto grupo de padres y madres se caracterizó por presentar las puntuaciones más bajas de los grupos hasta aquí mencionados, en todas las dimensiones, excepto en el control psicológico. Puesto que dichas puntuaciones, no eran demasiado elevadas, ni demasiado bajas



(oscilaban entre 2.15 y 3.77 en una escala likert 1-6), se denominó a este grupo “moderados”. El último grupo solo de padres, obtuvo bajas puntuaciones en todas las dimensiones. Puntuaciones que fueron aún más bajas que las del grupo de padres y madres “moderados”, excepto las de la dimensión control psicológico, que fueron similares. A estos padres les fue administrada la etiqueta de “indiferentes”. El quinto grupo referido al estilo educativo materno, se caracterizó por presentar puntuaciones elevadas en afecto, promoción de la autonomía y humor y puntuaciones moderadas hacia bajas en las dimensiones relativas al control y a la auto-revelación. La etiqueta de madres “permisivas” fue considerada apropiada para este grupo. En la Tabla 2 pueden observarse los centros de los conglomerados finales en cada dimensión para todos los grupos y el número de casos categorizados en cada grupo.

Tabla 2.

*Centros de los conglomerados finales y tamaño de cada grupo establecido en el análisis de conglomerados.*

	<b>DC M</b>	<b>DC P</b>	<b>DS M</b>	<b>DS P</b>	<b>DBR M</b>	<b>DBR P</b>	<b>MOD M</b>	<b>MOD P</b>	<b>PER</b>	<b>I</b>
<b>AC</b>	5.47	5.38	5.70	5.56	4.91	4.90	3.46	3.70	5.28	2.21
<b>PA</b>	5.06	5.07	5.26	5.21	4.46	4.64	2.81	3.73	4.55	1.90
<b>CC</b>	5.27	5.25	4.87	4.45	4.78	3.93	3.73	3.22	2.81	2.49
<b>CP</b>	4.39	4.06	2.14	1.78	3.33	2.86	3.66	3.02	2.28	3.05
<b>REV.</b>	4.95	4.86	5.16	4.75	3.09	2.88	2.52	2.15	3.17	1.51
<b>HUM.</b>	5.05	5.29	5.39	5.54	4.34	5.03	2.61	3.77	4.95	2.64
<b>N</b>	109	105	164	98	124	160	45	96	82	17

*Nota.* DC = Democrático controlador; DS = Democrático supervisor; DBR = Democrático de baja revelación; MOD = Moderado; PER = Permisivo; I = Indiferente; N = nº de casos categorizados en cada grupo

Los resultados derivados del análisis de conglomerados apuntaron que, en el caso del estilo educativo de la madre, el 96.6% de los casos había sido correctamente categorizado. Concretamente, para el conglomerado permisivo, la tasa de identificación correcta fue 96.3%; para el “democrático de baja revelación” fue 94.4%; para el democrático controlador fue 96.3%; para el moderado fue 100% y

para el conglomerado democrático supervisor, la tasa de clasificación correcta fue 97.6%.

Para valorar el éxito de la clasificación en los estilos educativos maternos, se contrastó el porcentaje global de casos correctamente clasificados, con el porcentaje esperado (porcentaje de casos que podría clasificarse correctamente por casualidad, sin la ayuda de la función discriminante), denominado *criterio de causalidad máxima*, cuando los grupos tienen un tamaño diferente. Dicho criterio se calcula dividiendo el número de casos que conforman el grupo de mayor tamaño por la muestra total, habiendo de ser el porcentaje global de aciertos, superior, al menos en un 25%, al que se alcanzaría por mera casualidad (Cea de Ancona, 2004). En nuestra muestra el criterio de casualidad máxima es 31.3% (164/524). Puesto que el porcentaje global de casos correctamente clasificados (96.6%) es superior al 25% del criterio de causalidad máxima ( $31.3 + 25\% = 39.1\%$ ), podemos confirmar el éxito del proceso de clasificación.

En cuanto al estilo educativo del padre, los resultados del análisis discriminante muestran que el 94.1% de los casos habían sido correctamente categorizados. Concretamente, para el conglomerado indiferente, la tasa de identificación correcta fue 94.1%; para el democrático de baja revelación, fue 95%; para el democrático controlador, fue 88.6%; para el moderado, fue 96.9% y para el último conglomerado, “democrático supervisor”, la tasa de clasificación correcta fue 95.9%. En este caso, el criterio de casualidad máxima fue 33.6% (160/476). Puesto que el porcentaje global de aciertos (93.6%) es claramente superior, al 25% del porcentaje que se alcanzaría por mera casualidad (42%), se confirma el éxito del proceso de clasificación.

### *Estilos educativos materno y paterno y ajuste psicosocial adolescente*

Al analizar la relación entre el estilo educativo materno y la agresión, victimización, resiliencia y apego, los resultados de la prueba ANOVA (ver Tabla 3)

mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, en la agresión y victimización, en la resiliencia, y en las dimensiones que representan al apego seguro, preocupado y desorganizado.

Las pruebas post hoc reflejaron que los jóvenes con madres democráticas supervisoras obtuvieron las menores puntuaciones en la dimensión agresión y victimización, comparados con los adolescentes cuyas madres fueron categorizadas dentro de los otros estilos democráticos y dentro del estilo moderado. Asimismo, el grupo de adolescentes con madres permisivas mostró las menores puntuaciones en victimización, comparado con el grupo de jóvenes con madres democráticas controladoras, democráticas de baja revelación y moderadas.

En la dimensión que representa al apego seguro (*seguridad y disponibilidad de las figuras de apego*), fueron los grupos de adolescentes cuyas madres presentaron el estilo democrático baja revelación y moderado, los que mostraron la menor puntuación, comparados con los que sus madres se enmarcaron dentro del estilo democrático controlador y supervisor. El grupo de jóvenes con madres moderadas también mostró una significativa menor puntuación en apego seguro, comparado con el de madres permisivas y democráticas de baja revelación, así como el grupo de adolescentes con madres permisivas, comparado con el de madres democráticas supervisoras.

Los jóvenes con madres democráticas controladoras y supervisoras, mostraron las mayores puntuaciones en la dimensión que representa al apego preocupado (*preocupación familiar*), comparados con los de madres moderadas, democráticas de baja revelación y permisivas.

En cuanto al *traumatismo infantil* (dimensión que representa el apego desorganizado), el grupo de jóvenes cuyas madres fueron categorizadas como permisivas, comparado con el de madres democráticas controladoras y moderadas, y el grupo de chicos y chicas con madres democráticas supervisoras, comparado con los dos grupos anteriores y con los hijos e hijas de madres democráticas de baja revelación, fueron los que obtuvieron la menor puntuación.

Finalmente, los adolescentes con madres democráticas supervisoras mostraron una significativa mayor capacidad resiliente, comparados con los de madres moderadas y democráticas de baja revelación.

Tabla 3.

*Diferencias en la implicación en acoso escolar, en el tipo de apego y en la capacidad resiliente en función del estilo educativo materno.*

	Grupos	N	G.L	Media	D. T	F	Sig.	Post Hoc	D de Cohen
Agresión	DC	110	4, 523	.392	.468	6.528	.000***	DS ≠ DBR	-.60
	DS	164	4, 523	.242	.354	6.528	.000***	DS ≠ DC	-.37
	DBR	121	4, 523	.489	.478	6.528	.000***	DS ≠ MOD	-.57
	MOD	47	4, 523	.455	.448	6.528	.000***		
	PER	82	4, 523	.429	.372	6.528	.000***		
Victimización	DC	110	4, 523	.710	.705	7.069	.000***	DS ≠ DBR	.39
	DS	164	4, 523	.447	.464	7.069	.000***	DS ≠ DC	-.46
	DBR	121	4, 523	.645	.571	7.069	.000***	DS ≠ MOD	-.63
	MOD	47	4, 523	.778	.713	7.069	.000***	PER ≠ DC	-.48
	PER	82	4, 523	.429	.400	7.069	.000***	PER ≠ DBR	-.42
								PER ≠ MOD	-.66
Seguridad y disponibilidad de las figuras de apego	DC	101	4, 499	4.630	.432	40.958	.000***	PER ≠ DS	-.44
	DS	162	4, 499	4.686	.436	40.958	.000***	DBR ≠ DC	-.70
	DBR	114	4, 499	4.273	.578	40.958	.000***	DBR ≠ DS	-.83
	MOD	45	4, 499	3.641	.793	40.958	.000***	MOD ≠ PER	-1.32
	PER	78	4, 499	4.478	.535	40.958	.000***	MOD ≠ DBR	-.99
								MOD ≠ DC	-1.76
								MOD ≠ DS	-1.97
Preocupación familiar	DC	101	4, 493	3.797	.661	11.438	.000***	DC ≠ MOD	.86
	DS	158	4, 493	3.644	.774	11.438	.000***	DC ≠ PER	.74

	DBR	113	4, 493	3.303	.704	11.438	.000***	DC ≠ DBR	.73
	MOD	44	4, 493	3.159	.907	11.438	.000***	DS ≠ MOD	.60
	PER	78	4, 493	3.288	.721	11.438	.000***	DS ≠ PER	.47
								DS ≠ DBR	.46
Traumatismo infantil	DC	105	4, 504	2.017	.824	10.083	.000***	PER ≠ DC	-.46
	DS	158	4, 504	1.579	.671	10.083	.000***	PER ≠ MOD	-.72
	DBR	118	4, 504	1.893	.647	10.083	.000***	DS ≠ DC	-.60
	MOD	45	4, 504	2.164	.752	10.083	.000***	DS ≠ MOD	-.85
	PER	79	4, 504	1.675	.643	10.083	.000***	DS ≠ DBR	-.48
Resiliencia	DC	98	4, 488	3.732	.646	4.983	.001**	DS ≠ MOD	.50
	DS	155	4, 488	3.881	.595	4.983	.001**	DS ≠ DBR	.54
	DBR	112	4, 488	3.567	.575	4.983	.001**		
	MOD	44	4, 488	3.586	.592	4.983	.001**		
	PER	80	4, 488	3.727	.649	4.983	.001**		

Nota. \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$

Los resultados de la prueba ANOVA (ver Tabla 4) indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estilos educativos paternos, en la agresión y victimización, en la resiliencia, y en las dimensiones que representan al apego seguro, preocupado y desorganizado. Las pruebas post hoc, mostraron que los jóvenes cuyos padres ejercían el estilo democrático supervisor, presentaron la menor puntuación en agresión, comparados con aquellos cuyos padres fueron categorizados como democráticos de baja revelación y moderados. El grupo de jóvenes con padres democráticos supervisores también reflejó unos índices significativamente menores de victimización que los jóvenes con padres democráticos de baja revelación.

En la dimensión que representa al apego seguro, fueron los adolescentes con padres democráticos supervisores y controladores, los que mayor puntuación obtuvieron, comparados con los de padres democráticos de baja revelación,

moderados e indiferentes. Por su parte, el grupo de jóvenes con padres democráticos de baja revelación, mostró una mayor puntuación en apego seguro comparado con es que sus padres fueron clasificados como moderados e indiferentes, así como el grupo de adolescentes con padres moderados comparado con el de padres indiferentes.

Los jóvenes cuyos padres fueron categorizados como democráticos controladores, mostraron las mayores puntuaciones en *preocupación familiar*, comparados con los de padres moderados, democráticos de baja revelación y democráticos supervisores.

En cuanto al traumatismo infantil, la menor puntuación la obtuvieron el grupo de adolescentes cuyos padres fueron clasificados como democráticos de baja revelación, comparado con el que sus padres fueron categorizados como moderados, y el grupo de jóvenes con padres democráticos supervisores, comparado con el de los hijos e hijas de padres de los otros subtipos democráticos e indiferentes.

Finalmente, los grupos de jóvenes con padres moderados e indiferentes, mostraron una significativa menor capacidad resiliente, comparado con todos los grupos de adolescentes cuyos padres ejercían alguna modalidad de estilo democrático. Por su parte, los chicos y chicas con padres democráticos supervisores, obtuvieron una puntuación mayor en resiliencia, comparados con los de padres democráticos de baja revelación.

Tabla 4.

*Diferencias en la implicación en acoso escolar, en el tipo de apego y en la capacidad resiliente en función del estilo educativo paterno.*

	Grupos	N	G.L	Media	D. T	F	Sig.	Post Hoc	D de Cohen
Agresión	DC	97	4, 475	.323	.406	6.704	.000***	DS ≠ DBR	-.43
	DS	106	4, 475	.228	.339	6.704	.000***	DS ≠ MOD	-.28
	DBR	160	4, 475	.468	.465	6.704	.000***		
	MOD	95	4, 475	.397	.449	6.704	.000***		

	I	18	4, 475	.621	.682	6.704	.000***		
Victimización	DC	97	4, 475	.634	.735	3.430	.009**	DS ≠ DBR	.34
	DS	106	4, 475	.438	.470	3.430	.009**		
	DBR	160	4, 475	.621	.592	3.430	.009**		
	MOD	95	4, 475	.562	.510	3.430	.009**		
	I	18	4, 475	.913	.707	3.430	.009**		
Seguridad y disponibilidad de las figuras de apego	DC	92	4, 456	4.714	.416	43.820	.000***	MOD ≠ I	.78
	DS	103	4, 456	4.755	.355	43.820	.000***	DBR ≠ MOD	.79
	DBR	155	4, 456	4.490	.483	43.820	.000***	DBR ≠ I	1.84
	MOD	91	4, 456	4.058	.642	43.820	.000***	DS ≠ MOD	-1.37
	I	16	4, 456	3.544	.786	43.820	.000***	DS ≠ DBR	.61
								DS ≠ I	-2.81
							DC ≠ DBR	.49	
							DC ≠ MOD	1.22	
							DC ≠ I	2.43	
Preocupación familiar	DC	90	4, 449	3.825	.732	6.799	.000***	DC ≠ MOD	.79
	DS	103	4, 449	3.483	.799	6.799	.000***	DC ≠ DS	.45
	DBR	154	4, 449	3.441	.722	6.799	.000***	DC ≠ DBR	.53
	MOD	85	4, 449	3.256	.724	6.799	.000***		
	I	18	4, 449	3.342	1.007	6.799	.000***		
Traumatismo infantil	DC	95	4, 461	1.901	.824	11.985	.000***	DBR ≠ MOD	-.54
	DS	104	4, 461	1.451	.507	11.985	.000***	DS ≠ DC	-.67
	DBR	155	4, 461	1.669	.583	11.985	.000***	DS ≠ I	-1.20
	MOD	91	4, 461	2.008	.703	11.985	.000***	DS ≠ DBR	-.40
	I	17	4, 461	2.117	.830	11.985	.000***		
Resiliencia	DC	87	4, 445	3.781	.642	11.969	.001**	MOD ≠ DC	-.53
	DS	102	4, 445	4.003	.606	11.969	.001**	MOD ≠ DS	-.93
	DBR	151	4, 445	3.731	.589	11.969	.001**	MOD ≠ DBR	-.47
	MOD	88	4, 445	3.464	.554	11.969	.001**	I ≠ DC	-.74
	I	18	4, 445	3.316	.610	11.969	.001**	I ≠ DS	-1.14

I ≠ DBR	-71
DBR ≠ DS	.46

---

*Nota.* \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$

*Coherencia entre el estilo educativo materno y paterno y ajuste psicosocial adolescente*

Para evaluar la coherencia entre el estilo educativo de la madre y del padre, se creó una variable compuesta por cinco niveles. El primer nivel categorizaba a los progenitores que tenían el mismo estilo educativo democrático que su pareja, (por ejemplo, la madre democrático controlador y el padre también). Este grupo fue denominado “igual democrático” (ID). El siguiente nivel, denominado “democráticos diferentes” (DD), definía a las parejas en las que el subtipo de estilo democrático de la madre, era diferente al del padre (por ejemplo, la madre “democrática de baja revelación” y el padre “democrático supervisor”). El segundo nivel, que se denominó “uno democrático” (UD), englobaba a las parejas en las que uno de los miembros era democrático, y el otro, tenía un estilo diferente al democrático. El nivel posterior describía a los padres y madres que tenían el mismo estilo, pero ninguno de ellos era democrático, es decir, los dos miembros de la pareja eran moderados, ya que los otros estilos no democráticos eran el negligente y el permisivo, y estos no eran comparables entre sí. Este grupo fue denominado “ambos moderados” (AM). El último nivel lo conformaban las parejas que tenían un estilo educativo diferente, sin ser ninguno de ellos democrático. Este grupo se denominó “diferente ninguno democrático” (DND).

Finalmente, los resultados del ANOVA (Ver Tabla 5) también mostraron diferencias significativas entre los grupos establecidos en función de la coherencia entre el estilo educativo de la madre y el padre, en las variables que representaban al apego seguro, preocupado y desorganizado, así como en la resiliencia, pero no en la agresión ( $F_{4, 472} = .799$ ;  $p = .526$ ) y victimización ( $F_{4, 472} = .036$ ;  $p = .997$ ) entre iguales.



Las pruebas post-hoc mostraron que en la dimensión que representaba al apego seguro, el grupo igual democrático y democráticos diferentes obtuvieron una significativa mayor puntuación, comparados con el grupo ambos moderados, uno democrático y diferentes ninguno democrático; así como el grupo uno democrático, comparado con los grupos diferente ninguno democrático y ambos moderados.

El grupo ambos moderados mostró una significativa mayor puntuación en *preocupación familiar y traumatismo infantil*, comparado con el grupo igual democrático y democrático diferente.

Finalmente, el grupo igual democrático reflejó una mayor capacidad resiliente, comparado con el grupo diferente ninguno democrático.

Tabla 5.

*Diferencias en el tipo de apego y en la capacidad resiliente en función de la coherencia entre el estilo educativo paterno y materno.*

	Grupos	N	G.L	Media	D. T	F	Sig.	Post Hoc	D de Cohen
Seguridad y disponibilidad de las figuras de Apego	ID	224	4, 456	4.638	.473	31.849	.000***	ID ≠ AM	1.88
	AM	27	4, 456	3.687	.744	31.849	.000***	ID ≠ UD	.51
	DD	68	4, 456	4.647	.329	31.849	.000***	ID ≠ DND	1.35
	UD	107	4, 456	4.387	.534	31.849	.000***	DD ≠ DND	1.41
	DND	29	4, 456	3.945	.775	31.849	.000***	DD ≠ AM	2.01
								DD ≠ UD	.56
								UD ≠ DND	.75
								UD ≠ AM	1.21
Preocupación familiar	ID	223	4, 449	3.580	.749	4.386	.002**	AM ≠ ID	-.65
	AM	27	4, 449	3.092	.784	4.386	.002**	AM ≠ DD	-.69
	DD	66	4, 449	3.606	.741	4.386	.002**		
	UD	103	4, 449	3.414	.823	4.386	.002**		
	DND	29	4, 449	3.183	.701	4.386	.002**		

Traumatismo infantil	ID	227	4, 461	1.679	.691	3.444	.009**	AM ≠ ID	.64
	AM	27	4, 461	2.125	.736	3.444	.009**	AM ≠ DD	.70
	DD	68	4, 461	1.694	.572	3.444	.009**		
	UD	109	4, 461	1.809	.717	3.444	.009**		
	DND	29	4, 461	1.924	.666	3.444	.009**		
Resiliencia	ID	218	4, 445	3.833	.615	4.938	.001**	ID ≠ DND	.76
	AM	26	4, 445	3.523	.553	4.938	.001**		
	DD	63	4, 445	3.728	.616	4.938	.001**		
	UD	107	4, 445	3.679	.642	4.938	.001**		
	I	30	4, 445	3.373	.585	4.938	.001**		

*Nota.* \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$

## Discusión

Este estudio se ha llevado a cabo con el fin de indagar en la relación entre los estilos educativos parentales, y la implicación en acoso escolar, la resiliencia y el apego, habiendo elegido estas medidas de ajuste por haber sido escasamente exploradas en relación a los estilos parentales. El primer objetivo, fue explorar las dimensiones parentales evaluadas, para establecer una tipología de estilos parentales, basada en un enfoque dimensional, desde el que se han tenido en cuenta un amplio número de variables relativas a las conductas y actitudes parentales.

Las correlaciones preliminares indican la existencia de relaciones significativas, aunque bajas o moderadas (Cohen, 1992), entre la mayoría de las dimensiones de estilos parentales. Destacamos la relación positiva entre afecto y comunicación, promoción de autonomía, revelación y humor, así como la escasa relación observada entre afecto y control conductual y control psicológico, que va en la línea de lo que señalan investigaciones previas (García & Gracia, 2009, 2010; Oliva et al., 2007). Dichos resultados son coherentes con el establecimiento de las categorías de estilos parentales a través del procedimiento de clústering (análisis de

conglomerados), ya que, si bien, ciertas dimensiones se hallan relacionadas con la principal dimensión de afecto y comunicación, la mayoría de ellas, y el propio afecto y comunicación, resultan independientes a los elementos coercitivos de los estilos parentales (control conductual y psicológico) (Lim y Lim, 2003; Stevens, 1992; Tabachnick y Fidell, 1983; en García y Gracia, 2010).

Los resultados obtenidos a partir del análisis de conglomerados muestran la existencia de cinco categorías parentales, que han sido confirmadas a través de un análisis discriminante. Cuatro de las cinco categorías generadas, fueron denominadas, tanto para las madres como para los padres: estilo democrático controlador, estilo democrático supervisor, estilo democrático de baja revelación y estilo moderado. La última categoría fue denominada, en el caso de la madre, estilo permisivo, y en el caso del padre, estilo indiferente.

Los padres y madres democráticos controladores, obtuvieron una elevada puntuación en las dimensiones afecto y comunicación, humor, auto-revelación y promoción de la autonomía, y las máximas puntuaciones en las dimensiones control conductual y psicológico. Los padres y madres clasificados como democráticos supervisores, mostraron las mayores puntuaciones en afecto y comunicación, promoción de autonomía, auto-revelación materna y humor, unas elevadas puntuaciones en control conductual y las menores puntuaciones en control psicológico. El grupo democrático de baja revelación, presentó unas elevadas puntuaciones en afecto y comunicación, promoción de la autonomía, humor, y control conductual (aunque menores que las de los otros estilos democráticos), unas puntuaciones moderadas en control psicológico y bajas en auto-revelación. El grupo de padres y madres moderados mostró puntuaciones moderadas en todas las dimensiones. El grupo de madres permisivas, presentó puntuaciones elevadas en afecto, promoción de la autonomía y humor, y moderadas hacia bajas en las dimensiones relativas al control y auto-revelación. Finalmente, los padres indiferentes, reflejaron bajas puntuaciones en todas las dimensiones, y moderadas en control psicológico.

Aunque no hemos hallado evidencia científica anterior que reproduzca esta misma tipología, en la clasificación de Baumrind (1991), en la de Maccoby y Martin, o en la elaborada recientemente por Oliva, Parra, et al., (2008) también aparece el estilo democrático, permisivo e indiferente, descritos de forma muy similar a como lo reflejan las dimensiones parentales evaluadas en este estudio. En cuanto al estilo que en esta investigación hemos denominado “moderado”, Torío, Peña e Inda (2008) también hallan un grupo de padres que se caracteriza por presentar puntuaciones intermedias en todas las dimensiones y Baumrind (1991) describe un estilo “suficiente” que caracteriza a padres moderadamente afectuosos y exigentes.

Es destacable el hecho de que la mayoría de las categorías parentales encontradas, se enmarquen dentro del estilo democrático. Dichas categorías, más o menos similares en las dimensiones de afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual y humor y diferentes con respecto al control psicológico y auto-revelación, confirman la importancia de estas últimas dimensiones y justifican la necesidad de establecer una nueva tipología, que en consonancia con los resultados de estudios anteriores, permitiera estudiar y diversificar el estilo democrático, tan presente en la población actual. En este caso, la etiqueta añadida a cada estilo democrático permite diferenciarlo de los demás y caracterizarlo. Así, los subtipos controlador y supervisor, aunque se sitúan muy cerca del democrático clásico, reflejan unas elevadas puntuaciones en las dimensiones relativas al control, que no terminan de encajar con el prototipo democrático tradicional definido por Baumrind (1991), más moderado en control. La baja puntuación en auto-revelación del grupo democrático de baja revelación, también lo alejó en parte del estilo democrático puro (Oliva, et al., 2008), facilitando así su caracterización y denominación.

Otro elemento a destacar es que el estilo permisivo solo haya aparecido en las madres, y el indiferente en los padres. Dato que es congruente con los resultados de Oliva, Parra, et al., (2008), quienes también encontraron una mayor frecuencia del estilo indiferente en los padres, y con los de Winsler, Madigan y Aquilino (2005),

que demostraron que los padres perciben a sus esposas más permisivas que a ellos mismos. Mestre, Tur, Samper, Náchter, & Cortés (2007), también informaron que los adolescentes perciben de sus madres una disciplina más laxa, y por parte de los padres, una mayor ignorancia de sus necesidades. Todo ello parece indicar que la actitud indulgente en la crianza es algo más característica en las madres, mientras que la indiferencia es una actitud más propia de los padres, sin llegar a ser comportamientos exclusivos de dicho género. Probablemente por ello, en nuestra muestra, el insuficiente número de padres y madres enmarcados en estos estilos, ha dificultado la constitución de una agrupación pura, favoreciendo que estos sean asignados a otras categorías más numerosas. Esta misma razón podría estar explicando que no contemos con ninguna tipología cercana al estilo autoritario, que sí está presente en las clasificaciones anteriores, aunque no de forma exacta en la de Oliva, Parra, et al., (2008), donde se halla un estilo similar al autoritario, aunque más moderado, que es denominado, por ello “estricto”.

Con respecto a nuestro segundo objetivo, los análisis realizados han mostrado la relación entre el estilo educativo parental y las medidas de ajuste psicosocial utilizadas, habiendo aparecido diferencias entre los grupos establecidos sobre el estilo educativo paterno y materno, en la agresión y victimización entre iguales, en la resiliencia, y en las dimensiones que representan al apego seguro, preocupado y desorganizado. Los datos parecen sugerir que el estilo democrático supervisor, tanto en el padre como en la madre, es el que mejor ajuste genera en los hijos, al relacionarse con una menor agresión, victimización, y apego desorganizado y una mayor resiliencia, y apego seguro y preocupado, comparado con los otros estilos. El estilo permisivo en la madre, también se ha relacionado con el buen ajuste, al llevar asociada la menor media en la dimensión victimización, y una menor puntuación en apego preocupado y desorganizado, comparado con el resto de grupos. El peor ajuste se observa, sin embargo, en los hijos e hijas de padres y madres moderados y padres indiferentes, al mostrar una elevada puntuación en agresión, victimización y traumatismo infantil y una baja puntuación en resiliencia y apego seguro. Los

adolescentes con padres y madres democráticos de baja revelación y democráticos controladores tampoco reflejan un ajuste general adecuado, aunque en algunas dimensiones obtengan indicadores positivos.

Estos resultados confirman nuestra hipótesis e indican, en la línea de la investigación de Parra y Oliva (2006) el efecto perjudicial que un elevado control psicológico y una baja auto-revelación genera en el ajuste adolescente, independientemente de que vayan combinados con un elevado afecto y control conductual, de ahí que el estilo “democrático supervisor” haya sido el más beneficioso, comparado con los otros dos estilos democráticos. Sin embargo, el hecho de que el estilo moderado y el indiferente hayan sido relacionados con el peor ajuste demuestra, una vez más, la importancia de promover un elevado afecto y comunicación con los hijos e hijas y un moderado control de su conducta. Actitudes parentales, que como los resultados demuestran, resultan aún más beneficiosas si van acompañadas de un buen humor, de una elevada promoción de la autonomía y de la conducta de revelación filial, limitando con ello, el uso de estrategias de control manipuladoras.

Dichos resultados son igualmente coherentes con los de Oliva et al., (2008), Baumrind (1991) y Hoeve et al., (2011) que resaltaban la superioridad del estilo democrático y la inferioridad del estilo indiferente, en la promoción del ajuste psicológico filial; y con los de otros estudios, como el de Pérez (2012), García y Gracia (2009, 2010) y Fuentes et al., (2015) que destacan el efecto beneficioso del estilo permisivo en los adolescentes de nuestro país.

Finalmente, los resultados obtenidos han demostrado la relación existente entre la coherencia en el estilo educativo de ambos progenitores y la resiliencia y el apego seguro, preocupado y desorganizado. Estos datos, que van en la línea de las investigaciones previas (Berkien, et al., 2012; Oliva, et al., 2008; Steinberg, 2001), confirman nuestra hipótesis, indicando que la situación más favorable para el adolescente es que ambos progenitores presenten el estilo democrático,

independientemente de si ambos miembros de la pareja tienen el mismo estilo democrático o no. Esta circunstancia se ha relacionado con la mayor capacidad resiliente y apego seguro, un elevado apego preocupado, así como un menor apego desorganizado, comparado con las otras combinaciones de estilos en la madre y el padre. El efecto más perjudicial en el ajuste adolescente se ha advertido cuando ninguno de los padres tenía el estilo democrático, ya sea en la combinación de ambos moderados, o del estilo indiferente y permisivo, combinados entre sí o con el moderado. Dicha situación se ha relacionado con un menor apego seguro, preocupado y resiliencia y mayor apego desorganizado.

Aunque el apego preocupado, se ha relacionado de forma significativa con el desajuste adolescente, sobre todo en términos de problemas internalizantes (Cantón y Cortés, 2005), en nuestro estudio, aparece asociado a los estilos parentales o combinaciones de los mismos en la madre y en el padre, que más parecen beneficiar el ajuste psicosocial de los jóvenes. Ello podría estar explicado porque la escala que hemos utilizado para evaluar el apego preocupado, no refleja conductas excesivamente desadaptativas, ya que en general, la mayoría de las cuestiones solo ponen de manifiesto la preocupación por las figuras de apego y la necesidad de estar junto a las mismas. Actitudes, que teniendo en cuenta las moderadas puntuaciones medias que le corresponden, son coherentes con el buen ajuste y con una práctica parental democrática, que fomente la vinculación familiar y el interés por los miembros de la familia.

Este estudio tiene algunas limitaciones relativas a los instrumentos de medida, muestra y diseño que es necesario manifestar. Los adolescentes participantes, no componen una muestra representativa de la población adolescente española, por lo que en una réplica de este trabajo debería ampliarse la muestra y su representatividad. Por otro lado, el uso de autoinformes como instrumento para la recogida de información, al ofrecer la percepción subjetiva de los encuestados, exige ser prudentes en el enunciado de afirmaciones ya que no hablamos de conductas familiares, sino de la percepción filial sobre los estilos educativos parentales.

Además, el carácter transversal de esta investigación imposibilita el establecimiento de relaciones causales, aunque permite apuntar la dirección de las mismas.

Como futuras líneas de investigación, proponemos la elaboración de un estudio longitudinal que permita conocer la evolución del estilo educativo parental con respecto al crecimiento y desarrollo de los hijos e hijas y la inclusión de otras medidas de ajuste, centradas en problemáticas actuales que afectan especialmente a los adolescentes, destacando entre ellas el cyberbullying.

Agradecimientos:

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, por la concesión de la beca FPU que disfruta la primera autora y a los proyectos de investigación que han apoyado la realización de este trabajo: 1) Violencia Escolar y Juvenil: riesgos del cortejo violento, la agresión sexual y el cyberbullying; (VIEJUCO: Ps-2010-17246); 2) Sexting, cyberbullying y riesgos emergentes en la red: claves para su comprensión y respuesta educativa” (EDU2013-44627-P), ambos financiados por el Plan Nacional de Investigación I +D del Gobierno de España.

## Referencias

- Alonso, J., & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, *17*(1), 76-82.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, *8*, 263-284.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, *23*(3), 486-494.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian Vs. Authoritative parental control. *Adolescence*, *3*(11), 255-272.



- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.
- Berkien, M., Louwarse, A., Verhulst, F., & Van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child and Adolescent Psychiatry, 21*, 79-85.
- Besharata, M. A., Azizia, K., & Poursharifib, H. (2011). The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1280-1283.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R., et al. (2012). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ). University of Bologna.
- Cantón, J., & Cortés, M. R. (2005). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza.
- Cea de Ancona, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*, 76-82.
- Deutsch, A. R., Crockett, L. J., Wolff, J. M., & Russell, S. T. (2012). Parent and Peer Pathways to Adolescent Delinquency: Variations by Ethnicity and Neighborhood Context. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1078-1094.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry & Human Development, 40*, 1-13.

- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, *20*(1).
- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, *44*(173), 101–131.
- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, *33*(3), 365–384.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura & Educación*, *26*(1), 132–158.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R. M., Van del Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence*, *34*, 813–827.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tsen, W., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review, *Developmental Review*, *31*, 240–278.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4<sup>a</sup> ed. ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Masten, A., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge, R. U.: Cambridge University Press.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J., & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *39*(2), 211-225.

- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10 items CD-RISC) in young adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(63), 1-6.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sanchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Parra, A., & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Oliva, A., Parra, A., Sanchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Pérez, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371-376.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological Control and Autonomy Granting: Opposite Ends of a Continuum or Distinct Constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128.
- Steinberg, L. (2001). We Know some things: Parent-adolescent relationship in retrospect and prospect. *Journal of Research in Adolescence*, 11, 1-19.
- Torío, S., Peña, J. V., & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.

- Torío, S., Peña, J. V., & Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría Educativa*, *20*, 151-178.
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, *20*, 1-12.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *34*, 521-532.

## CAPÍTULO 7. ESTUDIO 3

---

Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (at press). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*.

**Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment**

### **Abstract**

Studies concerning parenting styles and disciplinary practices have shown a relationship between both factors and bullying involvement in adolescence. The scarce available evidence suggests that abusive disciplinary practices increase teenagers' vulnerability to abuse in school or the likelihood of them becoming abusers of their peers in the same context. However, there is a lack of knowledge about the indirect effect of parenting styles in adolescents' bullying involvement through disciplinary practices, although a relationship between parenting styles and disciplinary practices has been shown. The aim of this research was to determine the mediating role of punitive parental discipline (physical punishment and psychological aggression) between the dimensions of parents' parenting styles and their children's involvement in bullying victimization and aggression. We used a sample comprising 2060 Spanish high school students (47.9% girls; mean age = 14.34). Structural equation modeling was performed to analyze the data. The results confirmed the mediating role of parental discipline between the parenting practices analyzed and students' aggression and victimization. Significant gender-related

differences were found for aggression involvement, where boys were for the most part linked to psychological aggression disciplinary practices and girls to physical punishment. Victimization directly correlated with parental psychological aggression discipline behavior across both sexes. In conclusion, the results seem to suggest that non-democratic parenting styles favor the use of punitive discipline, which increases the risk of adolescents' bullying involvement. Therefore, intervention programs must involve parents to make them aware about the important role they play in this process and to improve their parenting styles.

*Keywords:* Bullying; victimization; parenting styles; disciplinary practices; family; adolescence

The phenomenon of bullying has attracted much scientific interest over the last four decades. Developments in this field have allowed us to obtain a far more accurate picture of the underlying characteristics of this type of interpersonal violence, the involvement roles at play, prevalence data on an international level, and the consequences such violence may have for the school-goers involved (Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Several studies have also highlighted the relevance of certain individual factors which can behave as a protective or risk factors of bullying involvement, such as personality (Book, Volk, & Hosker, 2012), empathy (Jolliffe & Farrington, 2011), self-esteem (Kokkinos & Kipritsi, 2012), and emotional intelligence (Elipe, Ortega, Hunter, & del Rey, 2012). Moreover, the factors which emerge from the immediate social context, such as the school climate, peer relations and dynamics (Casas, Del Rey, & Ortega, 2013), and, to a lesser extent, the family environment (Yubero, Larrañaga, & Martínez, 2013), have also been shown to be related with the bullying phenomenon.

The analysis of family influence on bullying involvement begins with the impact that the basic primary attachment process has on the child's sociability (Ireland & Power, 2004; Walden & Beran, 2010), the emotional climate in the home

(Boel-Studt & Renner, 2013; Cava, Musitu, Buelga, & Murgui, 2010), and the social support that children are likely to find in this context (Holt & Espelage, 2007). In addition, most family-oriented studies have mainly focused on analyzing parenting styles (Nickerson, Mele, & Osborne-Oliver, 2010), defined by Darling and Steinberg (1993) as the attitudes that the mother and father exhibit – together or separately – and which create the socio-emotional climate in which the children find themselves immersed. Thus, it has been reported that a high perception of parental support, acceptance, and dedication is associated with less bullying involvement in general (Baldry & Farrington, 2005) and victimization in particular (Lereya, Samara, & Wolke, 2013), whereas negative communication with the father increases the likelihood of involvement in school violence (Estévez, Murgui, Moreno, & Musitu, 2007).

The effects of parental control, however, are not so readily identifiable. While some authors point to a lack of parental supervision as a risk factor (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000), others find no correlation between control and bullying involvement, with psychological control deemed the only parental practice that appears to be linked to this kind of violence (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz, 2014; Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn, & Crick, 2011). These results may be explained on the basis of gender differences, with recent evidence suggesting that parental monitoring could involve a risk effect only in girls (Boel-Studt & Renner, 2013)

In addition to affection and control, other parental attitudes such as humor and the promotion of autonomy appear to be related to bullying involvement. Specifically, most non-involved school-goers often describe their parents as using positive humor and displaying a greater tendency towards encouraging the promotion of autonomy. Moreover, these students were significantly more likely to voluntarily reveal information about their lives to their parents (Gómez-Ortiz et al., 2014). Other studies carried out from a categorical perspective have linked key parenting styles (authoritarian, neglectful, democratic, and permissive) to bullying

involvement (Baumrind, 1968; Maccoby & Martin, 1983). In this regard, authoritarian, permissive, and indifferent styles seem to be much more common in parents whose children show aggressive behavior towards their peers or are the victims of such aggression, whereas the democratic style would be more characteristic of parents whose children are not involved in bullying (Baldry & Farrington, 2000; Kawabata et al., 2011; Lereya et al., 2013).

Despite the limited available research, some studies suggest that discipline, understood as a parenting practice aimed at correcting a child's behavior (Calvete, Gámez-Guadix, & Orue, 2010), also has an impact on bullying involvement; most notably physical discipline. This approach is represented by behavioral displays such as shaking, pushing, slapping, punching, and using objects like belts, brooms, and sticks to beat the child. This practice, especially by mothers, has been linked to peer-led aggression and victimization (Duong, Schwartz, Chang, Kelly, & Tom, 2009; Espelage et al., 2000; Lereya et al., 2013). Parental psychological aggression, characterized by the use of manipulation techniques such as withholding affection, blaming, yelling, and throwing insults, have also been shown to be related to peer aggression in sons and daughters (Rogers, Buchanan, & Winchel, 2003; Zottis, Salum, Isolan, Manfro, & Heldt, 2014). To a lesser extent, other parental disciplinary practices, including compensation and taking away privileges, seem to be associated with peer aggression. This evidence suggests that discipline, and specifically punitive discipline, could be an important factor related to bullying. In this regard, it seems that to have been physically or psychologically victimized at home would increase the likelihood of becoming a bully or a victim of bullying in school. Determining what leads parents to exercise this kind of discipline would help to prevent its use and hence bullying.

Darling and Steinberg (1993) proposed an interactive model of parenting, in which some aspect of parenting would influence or moderate other aspects in their association with or prediction of child adjustment outcomes. Their theory posits that parenting styles (global or specific parental attitudes grounded in their own behavior



or parental practices) determine parenting practices (behaviors defined by a specific content and based on socialization goals, such as attending children's sports events and school functions or using certain disciplinary procedures, such as reasoning with children so that they understand the inappropriateness of their conduct) that directly influence the child's development. Therefore, parenting styles would exert an indirect effect in children and adolescent adjustment through parenting practices. Several studies have examined some of the assumptions of this theory, showing how parenting styles can determine certain parental practices, such as disciplinary practices and their effects on children or adolescent psychosocial adjustment. Wade and Kendler (2001), for example, found an inverse relationship between parental warmth and physical discipline, with less warm parents using this type of discipline more frequently. In another study, Gaertner et al. (2010) checked the validity of the complete model by analyzing the relationship between different sources of parental control and children peer aggression. The authors found that parental solicitation (questioning and conversation with the goal of obtaining information about the child's free time and activities) moderated the association between parental psychological control and peer relational aggression. They reported that at high levels of parental solicitation, psychological control and relational aggression were positively related, whereas these two dimensions were unrelated at low levels of parental solicitation. Moreover, Rikhye et al. (2008) showed that adults who had suffered some kind of family maltreatment in their childhood described the parenting styles of their parents as authoritarian, indifferent, or low in affection and are more likely to develop anxiety or depression.

Although these studies suggest the validity of Darling and Steinberg's theory in establishing the influence of parenting styles on children and adolescents' adjustment, to the best of our knowledge there are no studies which have attempted to apply the theory to explain bullying involvement using punitive disciplinary practices as parenting styles. Therefore, it would be interesting to develop a model to

explain bullying involvement in adolescence based only on family factors and specifically on parenting styles and practices.

The aim of this study was to identify whether parenting styles can influence punitive parental discipline, and whether both can predict bullying in a coordinated fashion. Specifically, we sought to identify the direct influence of the parenting styles of both mothers and fathers on the peer aggression and victimization behaviors of their sons and daughters, as well as the indirect influence of parenting styles through disciplinary practices involving psychological aggression and physical punishment. To this end, three hypotheses were proposed:

H1: The dimensions of paternal and maternal parenting styles will significantly predict maternal and paternal discipline used on sons and daughters. Both variables will have an impact on aggressive behavior towards peers, which will be directly explained by parental psychological aggression and parental physical punishment (Espelage et al., 2000; Zottis et al., 2014).

H2: The dimensions of paternal and maternal parenting styles will significantly predict maternal and paternal discipline used on sons and daughters. Both variables will have an impact on victimization, where parental psychological aggression as a parental disciplinary practice is directly related to victimization (Duong et al., 2009; Kawabata et al., 2011).

H3: The gender variable (fathers/mothers and sons/daughters) will be relevant (Gryczkowski, Jordan, & Mercer, 2010; Tur-Porcar, Mestre, Samper, & Malonda, 2012). Specifically, parenting styles, as well as specific forms of discipline, will play a more determinant role in bullying involvement among girls (Boel-Studt & Renner, 2013; Estévez et al., 2007; Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009).

## Method

### *Sample*

The study was carried out in accordance with the Declaration of Helsinki. The reference population used to conduct this study comprised all male and female students (368.838 in total) enrolled in compulsory secondary education (ESO; *Educación Secundaria Obligatoria* in Spanish) from the region of Andalusia (an autonomous community located in southern Spain). The sampling units were the high schools imparting said education and the units of analysis were the students themselves. Prior to the data collection, informed consent was obtained from the parents to allow the children to participate in the study. In order to select the participants, random, stratified, cluster-based, probabilistic, monoetapic sampling with proportional allocation was performed. The strata were identified as geographical area (eastern or western part of Andalusia), type of school (public or private) and municipal population (less than 10,000 inhabitants, between 10,001 and 100,000 inhabitants and more than 100,000 inhabitants). All of the categories of the strata are relevant indices in Spain.

The study applied a 95.5% confidence level, a sampling error of 2.5%, and assumed greater variability ( $p = q = 0.5$ ) (Cea D'Ancona, 1996).

The final sample comprised 2,060 ESO students, of which 52.1% were male and 47.9% female. The students were aged between 12 and 19 years ( $M = 14.34$ ;  $SD = 1.34$ ). 28.4% were in their first year of ESO, 28.4% in their second year, 22.1% in their third year, and 21.1% in their fourth year.

### *Measures*

Bullying involvement was assessed using the *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ; Brighi et al., 2012). The survey comprises 14 Likert-type items, each with 5 possible responses related to involvement frequency (*never*, *once or twice*, *once or twice a month*, *about once a week*, *more than once a week*). Seven questions correspond to the perception of victimization (e.g., "Someone has

hit, kicked, or pushed me”), while the remaining seven refer to direct or indirect verbal, physical and relational aggression (e.g., “I threatened someone”). McDonald’s omega internal consistency indices yielded appropriate reliability ( $\Omega_{\text{victimization}} = .86$ ;  $\Omega_{\text{aggression}} = .86$ ; and  $\Omega_{\text{total}} = .89$ ).

Parenting styles were evaluated using the *Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes* (*Parenting Style Scale for Fathers and Mothers of Adolescents*; Oliva, Parra, Sánchez-Queija, & López, 2007). The scale contains 82 Likert-type items with six possible responses, where respondents are asked to rate their level of agreement (41 for paternal parenting style and 41 for maternal parenting style). Six parenting style dimensions are assessed in the scale: affection and communication (D1; e.g., “I feel that my father or mother support and understand me”); behavioral control (D2; e.g., “My father or mother places a curfew on me”); psychological control (D3; e.g., “My father or mother is cold and distant with me if I do something he or she does not like”); promotion of autonomy (D4; e.g., “My father or mother encourages me to tell him/her what I think even if he/she disagrees”); humor (D5; e.g., “It’s fun to do things with my father or mother”); and children’s disclosure to parents (D6; e.g., “I tell my father or mother what I do in my free time”). The internal consistency of this study, assessed using McDonald’s omega coefficient, was adequate on a general level ( $\Omega_{\text{total}} = .95$ ) and across the different subscales ( $\Omega_{\text{D1 mother}} = .93$ ;  $\Omega_{\text{D1 father}} = .94$ ;  $\Omega_{\text{D2 mother}} = .85$ ;  $\Omega_{\text{D2 father}} = .87$ ;  $\Omega_{\text{D3 mother}} = .87$ ;  $\Omega_{\text{D3 father}} = .87$ ;  $\Omega_{\text{D4 mother}} = .89$ ;  $\Omega_{\text{D4 father}} = .90$ ;  $\Omega_{\text{D5 mother}} = .90$ ;  $\Omega_{\text{D5 father}} = .91$ ;  $\Omega_{\text{D6 mother}} = .87$ ;  $\Omega_{\text{D6 father}} = .88$ ).

The disciplinary practices related to psychological aggression (e.g., “How often did your parents shout or yell at you?”) and physical punishment (e.g., “How often did your parents spank, slap, smack, or swat you?”) were taken from the *Discipline Dimensions Inventory* (DDI; Straus & Fauchier, 2007; Spanish version validated by Calvete, Gámez-Guadix, & Orue, 2010). Although this scale assesses four types of disciplinary procedures (physical and psychological punishment, supervision, inductive discipline, and response cost), we chose only the first

practices relative to punitive discipline as previous studies suggest that these procedures are the most relevant for examining the risk factors of bullying involvement and maladjustment in general. Each scale is made up of 8 items (4 assessing maternal disciplinary behaviors and 4 assessing paternal ones) scored on a 0–9 Likert scale measuring the frequency with which such practices are applied (0 = *never*; 9 = *two or more times a day*). The psychometric properties of both scales were analyzed.

### *Data analysis*

The Mann-Whitney rank sum U test was conducted to determine whether there were any significant gender-related differences in the variables used, and hence the need to create explanatory models independently for boys and girls. This analysis was performed using SPSS version 18.0.

A structural equation model (SEM) was developed for each hypothesis, differentiating between boys and girls and applying the variables corresponding to parenting style and paternal and maternal discipline. These models were calculated using LISREL 9.1 software. Taking into account the categorical nature of the questionnaire variables and the descriptive results of the items, where the absence of normality was evident when some variables reached values well over 0 in asymmetry and values of kurtosis greater than 2 (Bollen & Long, 1994), the weighted least squares estimation method was used. The significance of the chi-square value was tested to evaluate the fit of the model (values above .01 indicate a good fit). The value of this index is subject to other variables such as sample size (Byrne, 2014); hence, other indicators were incorporated: a  $\chi^2/df$  quotient and its degrees of freedom (values below 5 indicate a good fit; Carmines & McIver, 1981), the comparative fit index (CFI), the non-normed fit index (NNFI), the goodness-of-fit index (GFI; values equal to or above .95 indicate a good fit) and the root mean square error of approximation (RMSEA; values below .08 indicate a good fit; Byrne, 2014; Hu & Bentler, 1999).

Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted using the weighted least squares estimation method in order to verify the factorial structure of the parental psychological aggression and physical punishment scale.

The reliability analysis was based on McDonald’s omega results owing to the absence of multivariate normality (Elosua, Oliden, & Zumbo, 2008). Calculations were performed using the Factor 9.3. program (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006).

## Results

The results of the Mann-Whitney U test regarding the mean difference between boys and girls for the parenting style and parental discipline variables are shown in Table 1. Both sexes reported significantly different perceptions of maternal and paternal affection and communication, behavioral control, and promotion of autonomy. Additionally, differences in boys’ and girls’ perceptions of humor in both parents, disclosure to the mother, and disciplinary behaviors in both parents were found. These results highlight the need to develop explanatory models for aggression and victimization according to parenting styles and parental disciplinary practices for boys and girls separately.

Table 1.

*Mann-Whitney rank sum U test to determine the differences in bullying involvement, perception of parenting styles and parental discipline by sex.*

	Sex	N	Average range	Rank sum	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.																																		
<b>Affection &amp; Communication M</b>	Boys	978	905.89	885958.50	407227.50	407227.50	-3.914	.000***																																		
	Girls	928	1003.68	931412.50					<b>Affection &amp; communication P</b>	Boys	949	939.19	891294.50	393651.50	780411.50	-2.083	.037**	Girls	879	887.84	780411.50	<b>Behavioural control M</b>	Boys	952	867.49	825848.50	372220.50	825848.50	-5.340	.000***	Girls	912	1000.36	912331.50	<b>Behavioural Control P</b>	Boys	921	834.22	768320.50	343739.50	768320.50	-5.170
<b>Affection &amp; communication P</b>	Boys	949	939.19	891294.50	393651.50	780411.50	-2.083	.037**																																		
	Girls	879	887.84	780411.50					<b>Behavioural control M</b>	Boys	952	867.49	825848.50	372220.50	825848.50	-5.340	.000***	Girls	912	1000.36	912331.50	<b>Behavioural Control P</b>	Boys	921	834.22	768320.50	343739.50	768320.50	-5.170	.000***	Girls	869	960.44	834624.50								
<b>Behavioural control M</b>	Boys	952	867.49	825848.50	372220.50	825848.50	-5.340	.000***																																		
	Girls	912	1000.36	912331.50					<b>Behavioural Control P</b>	Boys	921	834.22	768320.50	343739.50	768320.50	-5.170	.000***	Girls	869	960.44	834624.50																					
<b>Behavioural Control P</b>	Boys	921	834.22	768320.50	343739.50	768320.50	-5.170	.000***																																		
	Girls	869	960.44	834624.50																																						

<b>Psychological Control M</b>	Boys	943	970.79	915456.00	379283.00	785634.00	-3.986	.000***
	Girls	901	871.96	785634.00				
<b>Psychological control P</b>	Boys	908	930.08	844516.00	343602.00	708687.00	-4.135	.000***
	Girls	854	829.84	708687.00				
<b>Promotion of autonomy M</b>	Boys	945	859.41	812146.00	365161.00	812146.00	-5.701	.000***
	Girls	912	1001.10	913007.00				
<b>Promotion of autonomy P</b>	Boys	910	845.31	769230.50	354725.50	769230.50	-3.798	.000***
	Girls	870	937.77	815859.50				
<b>Humour M</b>	Boys	934	869.14	811774.00	375129.00	811774.00	-4.487	.000***
	Girls	913	980.12	894854.00				
<b>Humour P</b>	Boys	934	869.14	811774.00	375129.00	811774.00	-4.487	.000***
	Girls	913	980.12	894854.00				
<b>Disclosure M</b>	Boys	892	784.62	699884.00	301606.00	699884.00	-8.763	.000***
	Girls	889	997.74	886987.00				
<b>Disclosure P</b>	Boys	861	832.74	716986.50	345895.50	716986.50	-1.840	.066
	Girls	847	876.62	742499.50				
<b>Physical punishment M</b>	Boys	908	972.40	882940.00	345130.00	748781.00	-5.995	.000***
	Girls	898	833.83	748781.00				
<b>Physical punishment P</b>	Boys	867	944.57	818944.50	288214.50	643960.50	-7.991	.000***
	Girls	843	763.89	643960.50				
<b>Psychological aggression M</b>	Boys	903	968.50	874556.00	342688.00	744544.00	-5.624	.000***
	Girls	896	830.96	744544.00				
<b>Psychological aggression P</b>	Boys	870	932.10	810923.00	300502.00	655405.00	-6.445	.000***
	Girls	842	778.39	655405.00				

The results concerning the validation of the psychological aggression (PA) and physical punishment (PP) discipline dimensions in two independent and correlated factors demonstrated a good fit for both the father scale ( $X^2S-B = 156.01$ ;  $p = .00$ ; NNFI = .97; CFI = .98; GFI = .99; RMSEA = .067) and the mother scale ( $X^2S-B = 192.29$ ;  $p = .00$ ; NNFI = .96; CFI = .97; GFI = .99; RMSEA = .076). Adequate internal consistency indices were obtained for each subscale:  $\Omega_{PP}$  Mother = .92;  $\Omega_{PP}$  Father = .92;  $\Omega_{PA}$  Mother = .81;  $\Omega_{PA}$  Father = .82.

To answer Hypothesis 1 and to confirm the predictive value of the maternal and paternal parenting styles and the discipline administered by mothers and fathers

in terms of aggression, several SEMs were developed for boys and girls separately and for parenting style and mother- and father-driven discipline.

The first model shown applies solely to girls and only includes the variables pertaining to maternal parenting style and mother-led discipline (see Figure 1). In this model, the maternal parenting style variable that directly influenced aggression was promotion of autonomy ( $\beta = -.21$ ;  $p < .05$ ). Affection and communication had an indirect effect on aggression ( $\beta = -.70$ ;  $p < .05$ ) via the relationship with the physical punishment disciplinary practice, which presented a significant and direct relation with aggression ( $\beta = .64$ ;  $p < .05$ ). The model showed a good fit:  $X^2 = 1471.94$ ;  $p = .00$ ;  $X^2/G.L. = 4.59$ ; NNFI = .96; CFI = .96; GFI = .97; RMSEA = .073. The direct and indirect effects of the variables explained 62% of the variance of bullying aggression in girls and 49% of the variance of physical punishment.

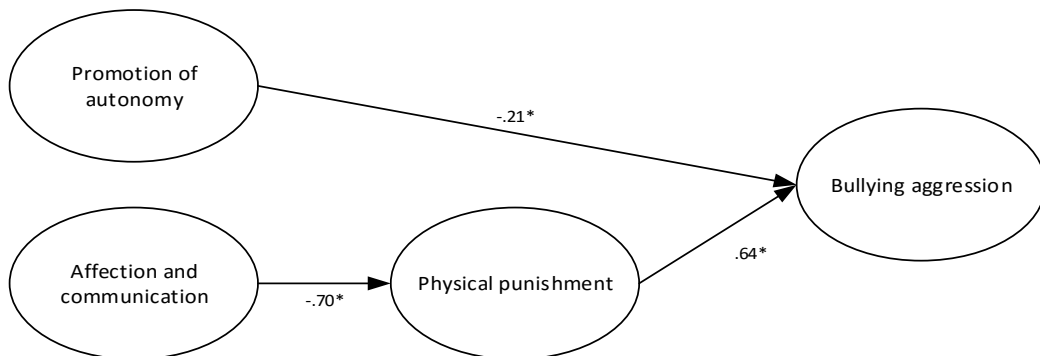


Figure 1.

*Explanatory model of aggression in girls on the basis of maternal discipline and parenting styles.*

The following model corresponds to Hypothesis 1; it is specific to boys and uses parenting style and maternal discipline as independent variables (see Figure 2). In this case, affection and communication ( $\beta = -.28$ ;  $p < .05$ ), classed as a parenting style dimension, and physical aggression ( $\beta = .33$ ;  $p < .05$ ), which is classed as a



disciplinary procedure, were the only variables that correlated directly with aggression, explaining 30% of its variance. The results also revealed an indirect effect of promotion of autonomy on aggression via the relationship between this variable and psychological aggression ( $\beta = -.67$ ;  $p < .05$ ), explaining 46% of the variance of the latter. The model showed a good fit:  $X^2/S-B = 981.29$ ;  $p = .00$ ;  $X^2/G.L. = 3.06$ ; NNFI = .95; CFI = .96; GFI = .97; RMSEA = .057.

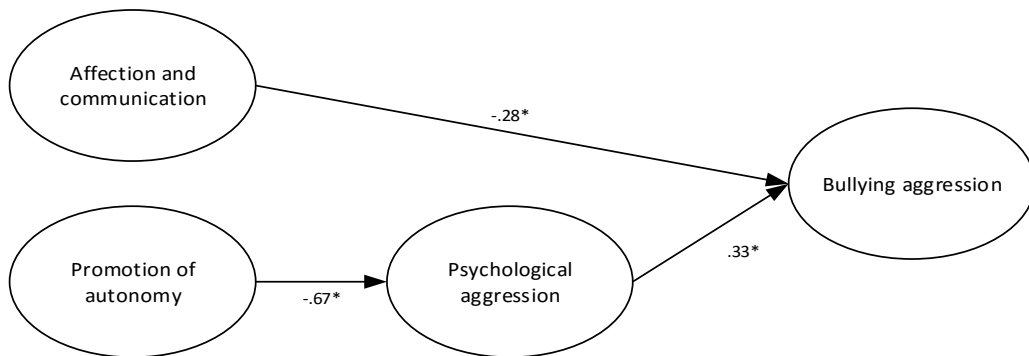


Figure 2.

*Explanatory model of aggression in boys on the basis of maternal discipline and parenting styles.*

The following models used the paternal discipline and parenting style dimensions as independent variables.

The first hypothesized model, which is specific to girls (see Figure 3), showed a good fit:  $X^2/S-B = 1166.23$ ;  $p = .00$ ;  $X^2/G.L. = 3.64$ ; NNFI = .97; CFI = .97; GFI = .97; RMSEA = .064. The results of this model revealed a significant direct effect of promotion of autonomy ( $\beta = -.27$ ;  $p < .05$ ) and physical punishment ( $\beta = .60$ ;  $p < .05$ ) on aggression. Affection and communication showed a significant indirect effect on aggression via its relationship with physical punishment ( $\beta = -.66$ ;  $p < .05$ ), thus explaining 44% of the variance of physical punishment. The model presented explained 63% of the variance of aggression in girls.

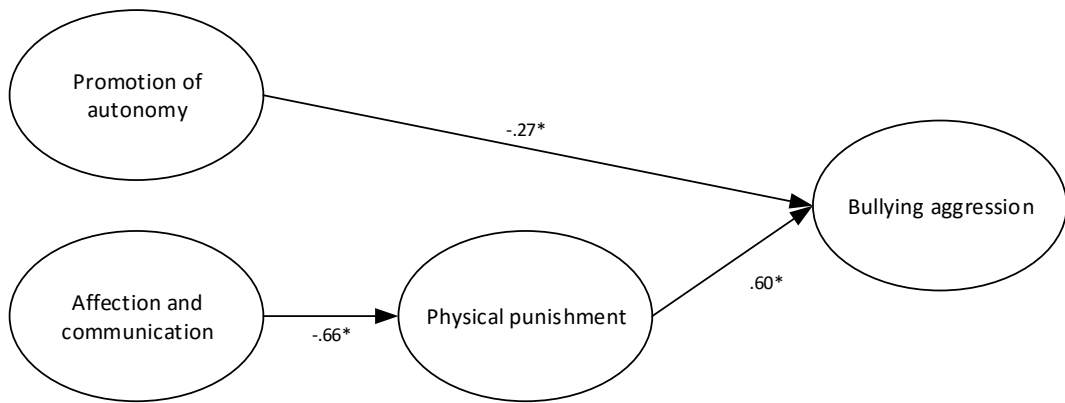


Figure 3.

*Explanatory model of aggression in girls on the basis of paternal discipline and parenting styles.*

The results of the second structural model, which is specific to boys (see Figure 4), found the aggression variable to be affected by affection and communication ( $\beta = -.29$ ;  $p < .05$ ) as a parenting style dimension, and by psychological aggression as a disciplinary behavior ( $\beta = .43$ ;  $p < .05$ ). These direct effects, together with the indirect effect of humor ( $\beta = -.63$ ;  $p < .05$ ) via its relationship with psychological aggression (39% of the explained variance of psychological aggression), explained 41% of the variance of aggression in boys. The model showed a good fit:  $X^2/S-B = 795.95$ ;  $p = .00$ ;  $X^2/G.L. = 2.93$ ; NNFI = .96; CFI = .97; GFI = .97; RMSEA = .057.

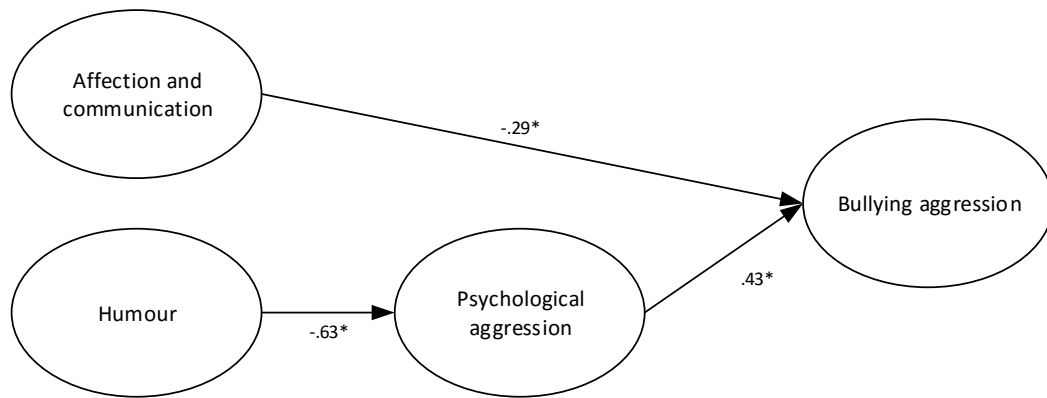


Figure 4.

*Explanatory model of aggression in boys on the basis of paternal discipline and parenting styles.*

In response to the second hypothesis, four models were also developed to analyze the predictive value of parenting style and maternal and paternal discipline relative to victimization in girls and boys.

The first model is specific to girls and only includes the mother-led parenting style and discipline dimensions (see Figure 5). The model, which showed a good fit ( $X^2/S-B = 1675.16$ ;  $p = .00$ ;  $X^2/G.L. = 4.20$ ;  $NNFI = .96$ ;  $CFI = .96$ ;  $GFI = .97$ ;  $RMSEA = .071$ ), explained 27% of the variance of victimization. Direct relationships were established with the disclosure parenting style dimension ( $\beta = -.13$ ;  $p < .05$ ) and with the psychological aggression disciplinary practice ( $\beta = .42$ ;  $p < .05$ ). Moreover, indirect relationships were found between affection and communication ( $\beta = -.90$ ;  $p < .05$ ) and behavioral control ( $\beta = .18$ ;  $p < .05$ ) with bullying victimization by way of parental psychological aggression (63% of the variance of psychological aggression is explained by its relationship with the parenting styles included in the model).

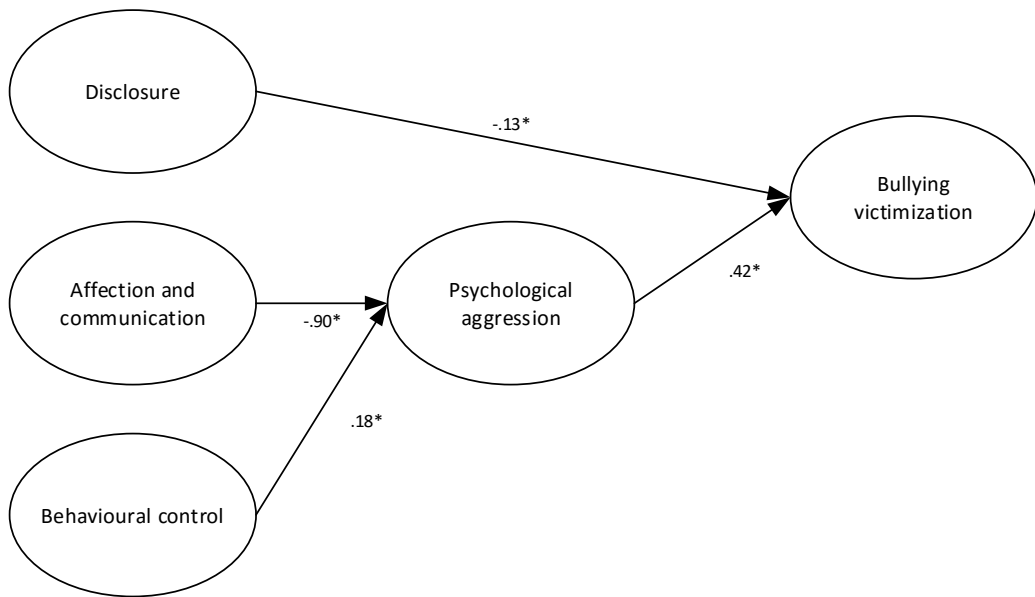


Figure 5.

*Explanatory model of victimization in girls on the basis of maternal discipline and parenting styles.*

The second model focuses on boys and uses mother-led discipline and parenting dimensions as independent variables (see Figure 6). In this case, humor ( $\beta = -.08$ ;  $p < .05$ ) and psychological aggression ( $\beta = .49$ ;  $p < .05$ ) were the variables that directly correlated with peer-to-peer victimization. Additionally, an indirect relationship was observed between affection and communication ( $\beta = -.94$ ;  $p < .05$ ) and behavioral control ( $\beta = .38$ ;  $p < .05$ ) and victimization via the relationship between the first variables and maternal psychological aggression (57% of the variance of psychological aggression is explained by these relationships). All of these relationships managed to explain 30% of the variance of victimization. The results revealed that the model had an acceptable fit:  $X^2/S-B = 1937.60$ ;  $p = .00$ ;  $X^2/ G.L. = 4.53$ ; NNFI = .95; CFI = .95; GFI = .96; RMSEA = .075.

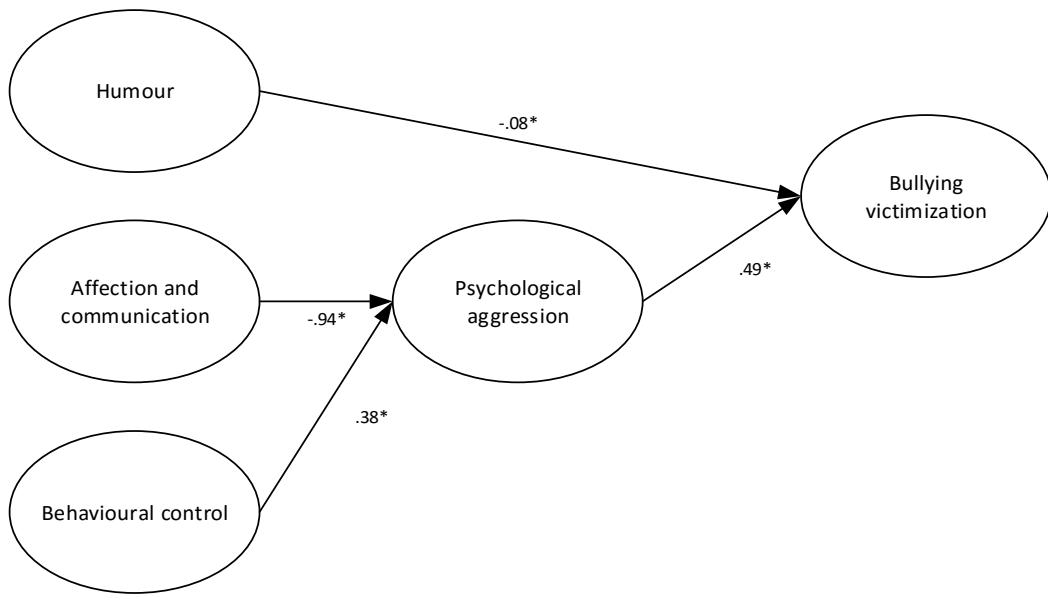


Figure 6.

*Explanatory model of victimization in boys on the basis of maternal discipline and parenting styles.*

Using father-led discipline and the behavioral dimensions of paternal parenting style as independent variables, the results of the model specific to girls (see Figure 7) showed a good fit ( $\chi^2_{S-B} = 1546.36$ ;  $p = .00$ ;  $\chi^2 / G.L. = 3.88$ ; NNFI = .97; CFI = .97; GFI = .97; RMSEA = .067), and found the school victimization variable to be directly and significantly affected by disclosure to the father ( $\beta = -.075$ ;  $p < .05$ ) and parental psychological aggression ( $\beta = .54$ ;  $p < .05$ ). Additionally, the parenting style dimensions of affection and communication ( $\beta = -.88$ ;  $p < .05$ ) and behavioral control ( $\beta = .17$ ;  $p < .05$ ) correlated indirectly with victimization by way of their influence on psychological aggression. Considered together, all of these relations managed to explain 35% of the variance of victimization in girls and 57% of the psychological aggression administered by the father.

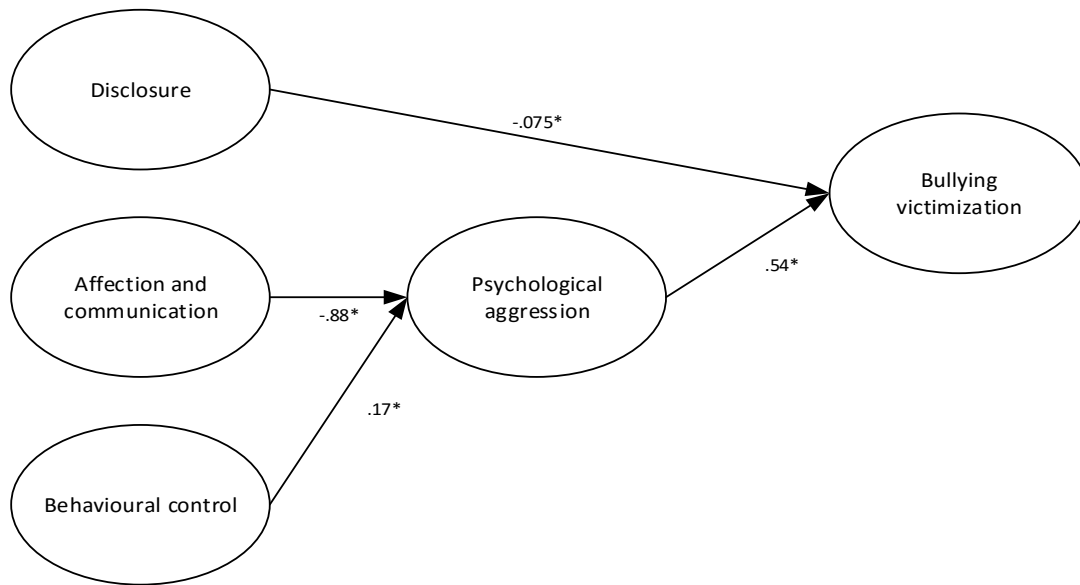


Figure 7.

*Explanatory model of victimization in girls on the basis of paternal discipline and parenting styles.*

The results of the model specific to boys (see Figure 8) found affection and communication to be the only paternal parenting style dimension that directly influenced bullying victimization ( $\beta = -.27$ ;  $p < .05$ ), alongside psychological aggression disciplinary practices ( $\beta = .16$ ;  $p < .05$ ). Humor showed an indirect yet significant relationship with victimization by way of its relationship with psychological aggression administered by the father ( $\beta = -.60$ ;  $p < .05$ ). Considered together, these relationships explained 15% of victimization in boys and 36% of psychological aggression. The model showed a good fit:  $\chi^2/S-B = 772.43$ ;  $p = .00$ ;  $\chi^2/G.L. = 2.85$ ; NNFI = .97; CFI = .97; GFI = .98; RMSEA = .054.

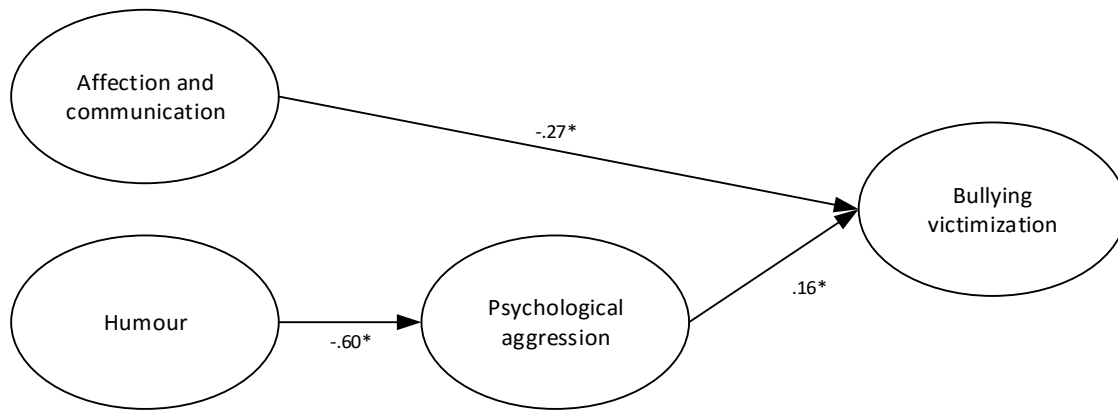


Figure 8:

*Explanatory model of victimization in boys on the basis of paternal discipline and parenting styles.*

## Discussion

The aim of this study was to ascertain whether the dimensions of parenting styles and parental punitive discipline, always from the child's perspective, can predict bullying aggression and victimization.

Regarding the first hypothesis, the results corresponding to the peer aggression models for girls revealed a direct effect of physical punishment administered by both parents, as well as a lack of parental promotion of autonomy. Physical punishment disciplinary behavior is explained by the negative perception of affection and communication in both parents, who therefore play a mediating role between the parental practice of affection and communication and bullying aggression. The study brings to the forefront the protective effect of affection and communication and promotion of autonomy, as well as the negative effect of physical punishment.

As for the boys, affection and communication shared with both parents and parental psychological aggression directly predicted bullying aggression. Parental psychological aggression was explained by maternal promotion of autonomy and the

perception of paternal humor, which indirectly correlated with bullying aggression. The positive perception of affection and communication, promotion of autonomy and parental humor acted as protective factors in the context of involvement in this violent dynamic, taking on a bullying role, whereas psychological aggression administered by both parents was identified as a practice involving risk.

These findings match with those of previous studies that highlight the protective role of affection and communication (Baldry & Farrington, 2005; Estévez et al., 2007), humor, and the promotion of autonomy (Gómez-Ortiz et al., 2014) on peer-directed aggressive behavior and on bullying involvement in general, as well as the risk involved in disciplinary practices based on physical punishment or psychological aggression (Espelage et al., 2000; Zottis et al., 2014).

The negative impact of physical punishment on child and youth psychosocial adjustment has been widely demonstrated, especially for girls (DeVet, 1997; Harper, Brown, Arias, & Brody, 2006). In this case, poor adjustment translates into aggressive behavior towards one's peers, which could be acquired and maintained through social learning and the justification and normalization of violence due to habituation. As such, children who are physically punished may believe that violence is a lawful way to interact and that it helps exert control over others (Orue & Calvete, 2012). This would favor the first step of the control-submission schema and hence the development of the bullying phenomenon (Ortega & Mora-Merchán, 2008). However, it is necessary to delve deeper into the role of both processes (habituation and social learning) as precursors of bullying in children who have been physically punished.

From the social learning perspective, the use of parental psychological aggression may also lead to the use of peer-directed violence when learning how to employ insults, manipulation, and humiliation as interaction and control tools. Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Duriez, and Niemiec (2008) class this as an aversive technique that produces feelings of hostility and insecurity in the child.



Feelings and emotions accompanied by ineffective and inappropriate parenting patterns, such as a lack of affection and communication, could encourage the development of externalizing behaviors, which notably include aggression by bullies. Thus, from the child's stance, peer-directed aggression could be seen as an effective tool to prevent an attack or harm of any kind that impacts on his or her emotional health. In this context, other authors (Rathert, Fite, Gaertner, & Vitulano, 2011) also found that parental psychological aggression especially encouraged the development of proactive – more so than reactive – aggressive behaviors towards peers in early adolescence. Although the findings from the current study do not exactly show this, social learning could be examined in future research as an underlying process that may lead to peer aggression in psychologically maltreated children.

In terms of the second hypothesis relative to victimization, the results in girls revealed a direct effect of parental psychological aggression and disclosure to both parents, and an indirect effect of affection and communication and of behavioral control perceived by both parental figures. Specifically, behavioral control is positively associated with parental psychological aggression, which in turn directly favors victimization. This is a situation that appears to be prevented by the positive perception of parental affection and communication, as well as the voluntary disclosure of information by the child.

Peer-led victimization in boys was found to be linked to the perception of affection and communication and humor by both parents, as well as maternal behavioral control and paternal and maternal psychological aggression. The positive perception of affection and communication and parental humor seemed to act as protective factors, whereas increased use of behavioral control was seen as a negative factor that favors the introduction of psychological aggression techniques directly associated with victimization.

Previous research stresses the importance of affection and communication, behavioral control, disclosure, and humor as protective parenting style dimensions in victimization scenarios (Baldry & Farrington, 2005; Gómez-Ortiz et al., 2014; Kawabata et al., 2011; Lereya et al., 2013). The protective effect of the voluntary disclosure of information on victimization is worth highlighting. This information seems to help raise parents' awareness about the difficult situations their children find themselves in, which makes it possible for them to intervene and guide their sons and daughters to a successful outcome if they are being harassed by their peers (Cava et al., 2010). Furthermore, studies also point to how a boy or girl who is psychologically bullied at home via insults, humiliation, and yelling could develop feelings of anxiety and low self-esteem (Taillieu & Brownridge, 2013), making it difficult for these children to effectively defend themselves against and thwart peer-led aggression, which in turn would lead to the emergence of the role of victim and thus the establishment of the perverse schema that maintains this violent dynamic (Egan & Perry, 1998). In short, these results are in line with those of Widom, Czaja, and Dutton (2008), who indicated that family victimization in childhood increases the risk of being re-victimized at a later stage.

As we outlined in the third hypothesis, the percentage of the explained variance obtained in the girl models as opposed to the boy models seems to indicate that the family-based variables analyzed here have a greater explanatory power with respect to aggressive behavior in girls. In the case of boys, however, non-controlled, different social and individual variables may, for the most part, explain involvement in this phenomenon (Estévez et al., 2007; Moreno et al., 2009). Furthermore, the variables involved in most of the models vary according to the sex of the parent and child. From this perspective, several studies have shown that mothers and fathers raise their sons and daughters in different ways, and that the impact of parenting styles on behavioral problems and aggressive behavior also varies depending on the child's gender and the involved parent (Gryczkowski et al., 2010; Tur-Porcar et al., 2012). Our results reveal an especially interesting finding in that the disciplinary

practices associated with the development of aggressive behaviors among peers are two different practices dependent on the child's gender: parental psychological aggression in boys and physical punishment in girls. Coinciding with our results, Xing, Wang, Zhang, He, and Zhang (2011) reported a relationship between parental practices based on physical punishment and the development of externalizing behaviors, though only in the case of girls. Moreover, Loukas, Paulos, and Robinson (2005) found that the damaging effect of maternal psychological control on the development of aggressive behaviors tends to be greater in boys than in girls.

Lansford et al. (2005) turned to cultural standards concerning the acceptance and assessment of disciplinary practices in a specific reference group to explain the greater or lesser harmful effects of punitive disciplinary practices relative to a child's adjustment, where less regulations and acceptance equate to a greater negative impact. Different studies support the utility of applying this theory to our results, as they shed light on the differences in terms of acceptance and frequency of use regarding parenting practices relative to the child's gender. Thus, the use of physical punishment among boys produces greater acceptance than among girls, whereas the parental use of psychological aggression is more pronounced in girls (Barnett & Scaramella, 2013; Tur-Porcar et al., 2012). This fact may enhance awareness of psychological aggression in boys and physical punishment in girls given their less frequent use, and hence greater adjustment problems, which in this case would translate into the development of unwarranted aggressive behavior towards one's peers.

Finally, it is necessary to highlight the fact that our study has confirmed a correlation between the behavioral dimensions of different parenting styles and the specific behaviors pertaining to parental discipline perceived by sons and daughters (Gaertner et al., 2010; Wade & Kendler, 2001), as well as the indirect effect of parenting style on youth adjustment, as reported by Darling and Steinberg (1993). Specifically, the use of parental psychological aggression as a disciplinary method seems to be determined by the amount of affection and communication, behavioral

control, and humor that both parents express towards their children, as well as by their tendency to promote child autonomy. In contrast, physical punishment practices have been shown to be conditioned only by the expression of affection and the quality of the communication that sons and daughters perceive. These findings reflect a relational trend between parenting style dimensions associated with the traditional parenting style categories and the disciplinary practices analyzed here. Thus, it seems that the dimensions most closely related to democratic and permissive styles, such as the promotion of autonomy, humor, affection, and communication, are seen to be inversely related to these disciplinary practices, yet still maintain a direct relationship with dimensions more typical of authoritarian styles, such as behavioral control (Baumrind, 1968; Maccoby & Martin, 1983; Oliva et al., 2007). These results are in line with the findings of Rikhye et al. (2008), who demonstrated that adults who had suffered child abuse described their experiences of parental bonding as being very close to an authoritarian or negligent style.

In conclusion, this study confirms the important role that the family, and particularly the parenting styles of both parents and the parenting practices that characterize them, play in bullying involvement among boys and especially the development of aggressive behavior among girls during the high school years. The results suggest that abusive parental practices, such as physical punishment and psychological aggression, increase the vulnerability of teenagers to abuse in school or the likelihood of them becoming abusers of their peers, where the lack of affection and communication, lower promotion of autonomy, bad humor, and greater behavioral control are the dimensions of parenting styles which favor these negative disciplinary practices. Therefore, when designing an effective intervention program to tackle bullying and other externalizing behaviors and prevent victimization, it is important to consider re-educating family members in the interest of fostering positive parental parenting styles which include affection, good humor, and the establishment of two-way communication, as well as the promotion of autonomy and moderate supervision, but always in accordance with the

developmental levels of both sons and daughters. These styles lead to the avoidance of psychological control and violent and punitive disciplinary practices, such as physical punishment and psychological aggression, and the substitution of these practices for others that focus on the learning of restoration and compensation as life values and reinforcement (Miller Brotman et al., 2009; Wiggins, Sofronoff, & Sanders, 2009).

This study does, however, present some limitations. First, the use of self-report measures to gather information by offering the subjective perceptions of the respondents urges caution when making statements, as we are not talking about family behaviors but rather filial perceptions about parenting styles and discipline. However, adolescents seem to be the most reliable source of information, since they are less influenced by biases when describing the parenting style of their parents, unlike their parents who often show greater social desirability (Oliva et al., 2007). The cross-sectional design of our study also limits our ability to draw firm conclusions concerning the precise relationship between parenting styles and disciplinary practices and adolescents' bullying involvement. Furthermore, the fact that we have only addressed variables that belong to such a specific context as the family environment to explain such a vast and complex phenomenon as school-based bullying may reduce the explanatory power of the models. It is also important to note that, based on previous research on risk factors of bullying involvement, our models only include punitive disciplinary methods because our aim is to determine the parental practices and styles which favor adolescent bullying involvement and not non-involvement. For this reason, future lines of research should be aimed at developing and verifying explanatory models using variables corresponding to other contexts such as the school or community setting, as well as those of a personal nature, which address, for example, self-esteem or personality. In future research it would also be interesting to include non-punitive disciplinary methods in the models, such as inductive disciplinary practices and positive parenting styles, to test the opposite aim: to explain non-bullying involvement.

## References

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*, 17–31.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*, 263–284.
- Barnett, M. A., & Scaramella, L. V. (2013). Mothers' Parenting and Child Sex Differences in Behavior Problems Among African American Preschoolers. *Journal of Family Psychology, 27*, 773–783.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian Vs. Authoritative parental control. *Adolescence, 3*, 255–272.
- Boel-Studt, S., & Renner, L. M. (2013). Individual and familial risk and protective correlates of physical and psychological peer victimization. *Child Abuse & Neglect, 37*, 1163–1174.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, California: Sage.
- Book, A. S., Volk, A. A., & Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences, 52*, 218–223.
- Brigui, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., & Del Rey, R. et al. (2012). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ). University of Bologna.
- Byrne, B. (2014). *Structural Equation Modeling With Lisrel, Prelis, and Simplis: Basic Concepts, Applications, and Programming (Multivariate Applications Series)* (Reprint Edition). New Jersey: Psychology Press.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., & Orue, I. (2010). The Dimensions of Discipline Inventory (DDI) Child and adolescent version: Analysis of the parental discipline from a gender perspective. *Anales de Psicología, 26*, 410–418.

- Carmines, E., & McIver, J. (1981). Analyzing models with unobserved variables. In G. Bohrnstedt & E. Borgatta (Eds.), *Social measurement: Current issues* (pp. 65–115). Beverly Hills, CA: Sage.
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29*, 580–587.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationship of family and classrooms environment with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13*, 156–165.
- Cea D'Ancona, M. A. (1996). La selección de las unidades de observación: El diseño de la muestra. In M. A. Cea D'Ancona, *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social* (pp. 159–215). Madrid: Síntesis.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487–496.
- DeVet, K. A. (1997). Parent-Adolescent Relationships, Physical Disciplinary History, and Adjustment in Adolescents. *Family Process, 36*, 311–322.
- Duong, M. T., Schwartz, D., Chang, L., Kelly, B. M., & Tom, S. R. (2009). Association between maternal physical discipline and peer victimization among Hong Kong Chinese children: The moderating role of child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 957–966.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does Low Self-Regard Invite Victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299–309.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of bullying. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual, 20*, 169–181.
- Elosua Oliden, P., & Zumbo, B. D. (2008). Reliability coefficients for ordinal response scales. *Psicothema, 20*, 896–901.

- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development, 78*, 326–333.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Family communication styles, attitude towards institutional authority and adolescents' violent behaviour at school. *Psicothema, 19*, 108–113.
- Gaertner, A. E., Rathert, J. L., Fite, P. J., Vitulano, M., Wynn, P. T., & Harber, J. (2010). Sources of Parental Knowledge as Moderators of the Relation Between Parental Psychological Control and Relational and Physical/Verbal Aggression. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 607–616.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Cultura & Educación, 26*, 132–158.
- Gryczkowski, M. R., Jordan, S. S., & Mercer, S. H. (2010). Differential Relations between Mothers' and Fathers' Parenting Practices and Child Externalizing Behavior. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 539–546.
- Harper, F. W. K., Brown, A. M., Arias, I., & Brody, G. (2006). Corporal Punishment and Kids: How Do Parent Support and Gender Influence Child Adjustment? *Journal of Family Violence, 21*, 197–207.
- Holt, M. E., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 984–994.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1–55.
- Ireland, J. L., & Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior, 30*, 298–312.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence, 34*, 59–71.



- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tsen, W., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review, 31*, 240–278.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescent. *Social Psychology Education, 15*, 41–58.
- Lansford, J. E., Chang, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., & Palmérus, K. (2005). Cultural normativeness as a moderator of the link between physical discipline and children's adjustment: A comparison of China, India, Italy, Kenya, Philippines, and Thailand. *Child Development, 76*, 1234–1246.
- Lereya, S. T., Samara, M. & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect, 37*, 1091-1108.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers, 38*, 88–91.
- Loukas, A., Paulos, S. K., & Robinson, S. (2005). Early Adolescent Social and Overt Aggression: Examining the Roles of Social Anxiety and Maternal Psychological Control. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 335–345.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4<sup>a</sup> ed., pp. 1–101). New York: Wiley.
- Miller Brotman, L., O'Neal, C. R., Huang, K. Y., Kiely Gouley, K., Rosenfelt, A., & Shrout, P. E. (2009). An experimental test of parenting practices as a mediator of early childhood physical aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*, 235–245.

- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relationship between family and school environments: The role of empathy, attitude to authority and violent behavior in adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*, 123–136.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Osborne-Oliver, K. M. (2010). Parent-child relationships and bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage, *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 187–197). New York & London: Routledge.
- Oliva, A., Parra, A., Sanchez-Queija, I., & López, F. (2007). Maternal and paternal parenting styles: Assessment and relationship with adolescent adjustment. *Anales de Psicología, 23*, 49–56.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Peer networks and the bullying phenomenon: Exploring the control submission schema. *Infancia Y Aprendizaje, 31*, 515–528.
- Orue, I., & Calvete, E. (2012). Justification of violence as a mediator between exposure to violence and aggressive behavior in children. *Psicothema, 24*, 42–47.
- Rathert, J., Fite, P. J., Gaertner, A. E., & Vitulano, M. (2011). Associations between effortful control, psychological control and proactive and reactive aggression. *Child Psychiatry & Human Development, 42*, 609–621.
- Rikhye, K., Tyrka, A. R., Kelly, M. M., Gagne Jr. G. G., Mello, A. F., Mello, M. F.... Carpenter, L. L. (2008). Interplay between childhood maltreatment, parental bonding, and gender effects: Impact on quality of life. *Child Abuse & Neglect, 32*, 19-34.
- Rogers, K. N., Buchanan, C. M., & Winchel, M. E. (2003). Psychological control during early adolescence: Links to adjustment in differing parent/adolescent dyads. *The Journal of Early Adolescence, 23*, 349–383.

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B., & Niemiec, C. P. (2008). The Intervening Role of Relational Aggression between Psychological Control and Friendship Quality. *Social Development, 17*, 661–681.
- Taillieu, T. L., & Brownridge, D. A. (2013). Aggressive Parental Discipline Experienced in Childhood and Internalizing Problems in Early Adulthood. *Journal of Family Violence, 28*, 445–458.
- Tur-Porcar, A., Mestre, M. V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Parenting and childrens' aggression: Are there differences in the influence of the father and the mother? *Psicothema, 24*, 284–288.
- Wade, T. D., & Kendler, K. S. (2001). Parent, child, and social correlates of parental discipline style: A retrospective, multi-informant investigation with female twins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 36*, 177–185.
- Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology, 25*, 5–18.
- Widom, C. S., Czaja, S. J. & Dutton, M. A. (2008). Childhood victimization and lifetime revictimization. *Child Abuse & Neglect, 32*, 785-796.
- Wiggins, T. L., Sofronoff, K., & Sanders, M. R. (2009). Pathways Triple P-Positive Parenting Program: Effects on Parent-Child Relationships and Child Behavior Problems. *Family Process, 48*, 517–530.
- Xing, X., Wang, M., Zhang, Q., He, X., & Zhang, W. (2011). Gender Differences in the Reciprocal Relationships Between Parental Physical Aggression and Children's Externalizing Problem Behavior in China. *Journal of Family Psychology, 25*, 699–708.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Martínez, I. (2013). Familia, comunicación y conductas de acoso. In A. Ovejero, P. K. Smith, & S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zottis, G. A. H., Salum, G. A., Isolan, L. R., Manfro, G. G., & Heldt, E. (2014). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Jornal de Pediatria, 90*, 408–414.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188–198.

## CAPÍTULO 8. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

---

The overall objective of this thesis was to analyze the relationship between parenting styles as assessed from the perspective of young people and involvement in bullying in adolescence.

The results of the studies discussed in this work have shown a relationship between the dimensions and categories of parenting styles and involvement in bullying, as well as the predictive value of these dimensions with regard to this violent phenomenon, in line with our initial hypothesis. The various dimensions of parenting styles appear to be perceived in a different manner by students involved in bullying compared to those who are not, with those involved perceiving bullying more negatively. Those who are primarily involved in the phenomenon (bullies, victims and bully-victims) differ from each other regarding their perception of the parenting styles adopted by their parents, while parents' perception of the victims is very similar to that of the students who are not involved in bullying. This relationship has also been demonstrated through an analysis of parenting styles from a categorical perspective. This approach has permitted us to relate the different parenting styles with aggressive behavior toward peers and victimization within the framework of a new typology characterized by a democratic style. Finally, using the parenting style dimensions as explanatory factors of punitive disciplinary practices, we confirmed the value of both variables as risk and protective factors of boys' and girls' involvement in bullying. The different models developed according to parents' and adolescents' gender explain especially well the aggressive behavior of girls, thus highlighting the importance of the family environment for the girls and the negative effect of aggressive disciplinary practices. The results of the three studies provide new insight on parenting styles as determinants of bullying involvement in adolescence, while contributing to defining this phenomenon and its contextual

nature more accurately. In what follows, the main results of the thesis are discussed taking into account the specific objectives proposed in the different studies.

### **Prevalence of bullying and its relationship to gender and age**

The initial aim of the first study was to determine the prevalence of involvement in bullying among Andalusian adolescents, almost twenty years after the last study was performed on this measure in a representative sample (Ortega & Angulo, 1998). The results of the study revealed that one in four secondary school students have been involved in one of the roles defined for the bullying phenomenon (bully, victim or victimized aggressor), with the largest group being victims. This figure is very similar to that reported in the study conducted for the period 1997-1998 (Ortega & Angulo, 1998) and consistent with that obtained in a recent transcultural meta-analysis (Modecki et al., 2014), as well as two other studies carried out in Spain (Analitis et al., 2009; Cerezo, 2009; Serrano & Iborra, 2005). In line with most of the research, the prevalence varied according to the gender and age of the young people, regardless of the age range analyzed or culture (Cerezo, 2009; Del Barrio et al., 2008; Díaz-Aguado et al., 2013; Monks et al., 2011; Tippett et al., 2013). Boys were much more involved in the bullying phenomenon than girls, and younger students being more involved than those in higher grades. These results justify the need to further investigate this phenomenon of interpersonal violence, which is still present in almost all schools and seems to affect males and teenagers aged ten to fourteen more strongly (Sánchez & Ortega, 2010). This last finding is particularly important with a view to implementing prevention programs whose effectiveness would likely be enhanced if greater attention were paid to these groups (Farrington & Ttoffi, 2009).

**Parenting styles and bullying involvement: A dimensional and categorical analysis**

In addition to providing more recent evidence on the prevalence of bullying in adolescence, the main objective of the first study was to analyze parenting styles in relation to bullying. Although this relationship has been demonstrated in previous studies on parental affection and control (Baldry & Farrington, 2005; Bowes et al., 2009; Espelage et al., 2000; Estévez et al., 2005; Kokkinos, 2013; Ok & Aslan, 2010; H. Wang et al., 2012; J. Wang et al., 2009), our research goes further to assess scanty explored parenting dimensions, such as the promotion of autonomy, psychological control, humor, and disclosure by children as spontaneous behavior to express ideas and intentions towards their parents and inform them of what is happening in their lives outside the family environment. This last dimension is therefore considered an implicit form of parental control associated with parenting style (Kerr & Stattin, 2000; Kerr, Stattin, & Özdemir, 2012; Kerr et al., 1999).

The results indicated that students who are not involved in bullying tend to perceive higher levels of parental affection and communication, humor, and promotion of autonomy than those who bullied their peers or were victimized by them. Those not involved also reported more frequent disclosure behaviors than those involved. Moreover, those involved in bullying perceived higher levels of parental psychological control than those not involved. These results are consistent with previous and subsequent research that has also reported the beneficial effect of high levels of parental affection and a positive perception of support (Baldry & Farrington, 2005; Kawabata et al., 2011; Mann et al., 2015; Ok & Aslan, 2010), as well as positive and open communication with parents (Estévez et al., 2007, 2005; Shetgiri et al., 2013) in preventing children's and adolescents' involvement in bullying. As regards control, other studies have highlighted psychological control as a negative practice that favors the development of unjustified aggressive behavior against other students (Kawabata et al., 2011; Kuppens et al., 2013; Nelson et al., 2013; Soenens et al., 2008) or their victimization (Samper-García et al., 2015).

To the best of our knowledge, no previous studies have examined the relationship between the promotion of autonomy, parental humor, or children's disclosure behavior and involvement in bullying. The literature on parenting styles has, however, demonstrated the positive effect of these dimensions on child and adolescent psychosocial adjustment (Froiland, 2015; Keijsers et al., 2009; Kins et al., 2009; Manzi et al., 2012; Parra & Oliva, 2006; Silk et al., 2003). This study makes an important scientific contribution as it provides new evidence of the protective effect of promoting autonomy, good humor, and disclosure by adolescents against involvement in bullying, thus corroborating the influence of these family dimensions in the psychosocial adjustment of adolescents.

Moreover, our results shed new insight on the perception of parental affection and communication and behavioral control. In this regard, it is important to note that those involved in the bullying phenomenon (bullies, victims, and bully-victims) also differ with regard to how they perceive the parenting styles of their parents. Specifically, victims perceived higher levels of both dimensions and are therefore most similar to students who are not involved, as noted in other studies (Melander et al., 2013; Stevens et al., 2002; Unnever, 2005).

Analyzed together, our results seem to suggest that certain parental behaviors exert a protective effect against bullying, in line with what has been described as the democratic style (Baumrind, 1968; Oliva et al., 2008; Palacios, 1999). Thus, the most striking qualities of parents whose sons and daughters are not involved in bullying are their higher levels of affection and communication, good humor, and the promotion of autonomy, which ultimately favor adolescents' disclosure behavior. By contrast, bullies and bully-victims often describe their parents as being insufficiently committed to monitoring and setting limits and as being uncaring, which has been described as a neglectful or uninvolved parenting style (Maccoby & Martin, 1983; Musitu & García, 2004). What is most interesting to note, however, is that the victims' parents also seem to use a democratic parenting style. This result suggests that the role of victim is conditioned, at least temporarily, by personal factors such



as vulnerability, which may be the result of a warm and positive family environment in which victims are treated as being worthy of respect. Moreover, as recent studies suggest, it may be that the classical typology of parenting styles based solely on the analysis of affection and behavioral control has certain limitations when defining a parental profile that increases teenagers' vulnerability to being victimized by peers. In this regard, Healy, Sanders and Iyer (2015) have gone further in the study of parenting styles in relation to bullying. They suggested that other dimensions which had not been taken into account in the configuration of democratic parenting style, such as psychological control and lack of autonomy, may have a significant effect on the development of adolescents' social behavior as they encourage dependency and a special sensitivity that is of little use against the crudity and immorality of the bullying phenomenon. Specifically, these authors found that warm and responsive parenting, as well as encouraging independence, supporting effective peer relationships, and teaching problem solving (which are characteristic of what is known as "facilitative" parenting) comprise a parenting style that seems to protect children from being victimized. This finding indicates that differences between victims and other students could be due to family aspects other than affection or control, such as the promotion of autonomy or psychological control (Samper-García et al., 2015), as well as peer social processes or individual differences (Álvarez-García et al., at press; C. R. Cook et al., 2010).

The results of Healy et al. (2015) also appear to emphasize the limited utility of the classical parenting style typology for analyzing current problems in Western society and parenting styles in relation to psychosocial adjustment, especially in adolescence. This is a particular stage of life that has already merited special consideration with regard to the study of parenting styles. In this line, Baumrind (1991) was the first to propose a broader and more differentiated typology of the one the author herself originally developed (Baumrind, 1968) and that of Maccoby and Martin (1983), which comprises eight parenting styles.

Moreover, data on the prevalence of these styles in recent studies, which report that most parents use the democratic style (Hoeve et al., 2011; Oliva et al., 2008; Torío et al., 2008; Wolfradt et al., 2003), question the discriminatory capacity of this typology in Western society. In addition to the political, social, and economic changes that have taken place in Western society, family behaviors, attitudes, and roles have also evolved, moving from authoritarian to more democratic parenting styles. This is in line with studies carried out in European countries such as Sweden, which demonstrate that, in the last 50 years, there has been a decline in directive control parenting strategies and physical discipline, and increased permissiveness regarding the expression of emotions such as anger toward parents. Moreover, the role of fathers as decision makers and mothers as caregivers has also changed, with both now sharing their decision-making authority, thus earning rather than imposing their children's respect (Trifan, Stattin, & Tilton-Weaver, 2014).

Although no studies have been conducted in Spain on the evolution of parenting styles over the past decades, the profound and abrupt social and political changes the country has experienced would suggest that parenting styles have also changed over time. Based on these considerations, the second study of this thesis was carried out with the aim of exploring the parenting dimensions evaluated in the previous study and developing a parenting style typology from a dimensional approach in order to respond to the needs identified in previous research.

The results revealed the existence of five parenting categories: four of which are similar to the typology of maternal and paternal parenting styles mentioned above and one of which is different. The four analogous categories were called “controlling democratic”, “supervisor democratic”, “low disclosure democratic”, and “moderate”. In general, the mothers and fathers classified as using the democratic style scored high in the dimensions of affection and communication, humor, and the promotion of autonomy. Although slight variations were observed in these dimensions, the most important differences were found mainly with regard to parents' level of control. Specifically, controlling democratic parents showed high

levels of behavioral and psychological control and disclosure by adolescents, while supervisor democratic parents showed high levels of behavioral control, low levels of psychological control, and frequent disclosure by teenagers. Low disclosure democratic parents showed moderate levels of psychological control, low levels of self-disclosure, and high levels of behavioral control. Finally, moderate parents showed moderate scores in all the dimensions. The last category, which distinguished between mothers and fathers, defined mothers' parenting style as permissive and fathers' parenting style as uninvolved. The group of permissive mothers scored high on warmth, promotion of autonomy, and humor, and moderate to low in the dimensions relating to control and self-disclosure. Finally, uninvolved fathers obtained low scores in all the dimensions and moderate scores in psychological control.

These results confirm the initial evidence on changes in parenting styles in today's society. As shown, most of the parents are classified as using the democratic style, thus justifying the need to explore possible differences to determine the discriminatory power of this style in explaining child and adolescent psychosocial adjustment and its link with bullying. In this sense, the proposed typology highlights the importance of variations in the dimensions of parental psychological control and children's disclosure in differentiating democratic parents. These dimensions, whose importance is shown in this study, have been scarcely explored in previous research. However, the categories have been established in line with the principle typologies according to levels of parental involvement or affection and coercive or controlling behaviors. Thus, we cannot ignore the valuable contribution of the classical studies which laid the foundations for the analysis of parenting styles (Baumrind, 1968, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Palacios, 1999). As regards the dimensions of promoting autonomy and humor, it should be noted that although they provide some interesting insight, these dimensions play a secondary role, as they often occur in conjunction with affection and communication.

After developing a typology of parenting styles, the primary objective of this study was to investigate the relationship between parenting styles and adolescent adjustment in order to determine whether the use of different parenting styles resulted in different psychosocial outcomes for adolescents and could condition their involvement in bullying. The results showed a relationship between parenting styles and youth psychosocial adjustment, as measured in terms of aggression and victimization among peers, resilience, and attachment. The data seem to suggest that the supervisor democratic style of both fathers and mothers leads to better adjustment as it is related to lower levels of aggression, victimization, and disorganized attachment, and higher levels of resilience and secure and preoccupied attachment than the other styles. The permissive style in mothers has also been linked to good adjustment, which is in turn associated with the lowest levels of victimization and preoccupied and disorganized attachment compared with the other groups. The worst adjustment, however, is observed in adolescents of moderate parents and uninvolved fathers, as indicated by the high scores in aggression, victimization, and disorganized attachment, and the low scores in resilience and secure attachment. Adolescents with low-disclosure democratic and controlling democratic parents show positive and negative indicators of youth adjustment.

These results again indicate the importance of coercive parental dimensions that have been less explored in relation to youth development and bullying involvement. Indeed, the independent analysis of both dimensions has revealed not only the detrimental effect that high parental psychological control and adolescents' low self-disclosure has on adolescent adjustment (Kawabata et al., 2011; Keijsers et al., 2009; Parra & Oliva, 2006; Soenens et al., 2008), but even seems to outweigh the positive effects of affection and communication and high monitoring levels. This is demonstrated by the adjustment indicators associated with the controlling democratic style and low disclosure levels, which are more negative than those

obtained in relation to the supervisor democratic style, which is found to be the most beneficial of all the democratic styles.

Although some differences can be observed within the democratic style, in general, the best results are found, in terms of attachment and resilience, in teenagers whose parents engage in this style, as other studies have shown (Baumrind, 1968; Hovee et al., 2011; Maccoby & Martin, 1983; Oliva et al., 2008). As concerns bullying involvement, adolescents whose parents use a supervisor democratic style engage in less aggressive behavior towards peers. In a similar line, the lowest levels of victimization are also found for this same style (in the classification of fathers), but also for the permissive style (in the classification of mothers). Although other studies have shown that democratic parenting styles are the most effective in protecting against involvement in bullying (Baldry & Farrington, 2000; Cerezo et al., 2015; Chaux & Castellanos, 2015; Kawabata et al., 2011), the benefits of the permissive style have only been reported in some studies that have examined the relationship between this style and youth psychosocial adjustment (Fuentes, Alarcón, et al., 2015; Fuentes, García, et al., 2015; F. García & Gracia, 2009, 2010; Musitu & García, 2004; Pérez, 2012). This result, which is related to the questions left unanswered in the first study, may have far-reaching implications for orienting family education and improving child and adolescent adjustment. In this regard, while psychological control seems to favor aggressive behavior (Kawabata et al., 2011; Kuppens et al., 2013; Nelson et al., 2013; Soenens et al., 2008), its strongest effect is observed in victimization; a problem suffered most often by teenagers whose parents use psychological control techniques or a style that involves such techniques (regardless of the degree of affection or other dimensions that may accompany this practice) (Gómez-Ortiz et al., 2014; Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera, & Ortega-Ruiz, 2015; Samper-García et al., 2015). Moreover, levels of victimization seem to diminish when parents engage in free psychological control styles (supervisor democratic, permissive or facilitative) and promote the personal autonomy and competence of youth (Healy et al., 2015). This seems to be due to the

intrusive and manipulative strategies resorted to by parents who show high levels in this dimension, hinder the development of social competence and self-esteem, and encourage submission (E. C. Cook et al., 2012). Such strategies ultimately impede young people from responding in an effective manner to the unjustified attacks of their aggressors and therefore perpetuate the role of victim (Gómez-Ortiz et al., 2014).

In sum, to promote good psychosocial development and prevent young people's involvement in bullying, it is important that parents show high levels of affection and communication with their children while controlling their behavior in a moderate manner. As the results show, parental attitudes are even more beneficial if accompanied by good humor and the promotion of autonomy, as well as the adolescent's self-disclosure, thereby limiting the use of manipulative and intrusive psychological control strategies that seem to undermine adolescents' social competence, which may expose them to targeting by school bullies (Gómez-Ortiz et al., 2015).

Finally, the second study also examines the relationship between consistency in the parenting styles of both parents and the adjustment indicators discussed above. The best result (greater resilience and secure attachment and less disorganized attachment) is found when both parents implement a democratic style, regardless of the type (Berkien, Louwse, Verhulst, & Van der Ende, 2012; Oliva et al., 2008; Steinberg, 2001).

### **The predictive value of parenting styles and parental discipline on bullying involvement**

Although the two previous studies show that parenting styles are closely related to bullying involvement, we believed it would of interest to analyze the predictive value of parental dimensions on such involvement in order to determine their importance in the development of this violent phenomenon. Although this aim

was proposed in the first study, the preliminary results were somewhat inconclusive. Moreover, given the lack of previous studies on the role of parental discipline in these violent dynamics, we considered it of interest to delve further into the study of this aspect in relation to bullying.

Based on these needs, the third study of this thesis aimed to test the explanatory value of parenting styles and parental discipline in relation to adolescent involvement in bullying by means of an explanatory model. The relations between both parental dimensions were framed within the theory of Darling and Steinberg (1993), which has been validated by subsequent studies (Gaertner et al., 2010; Rikhye et al., 2008; Wade & Kendler, 2001). Specifically, the main objective of this study was to determine the direct influence of punitive disciplinary practices and parenting styles and the indirect influence of parenting styles (through their relationship with disciplinary practices) on aggressive behavior towards peers and victimization. Different models were developed for boys and girls taking into account maternal and paternal parenting styles.

The results showed the protective effect of promoting autonomy, humor, affection and communication, thus indicating that these parenting style dimensions are negatively related to aggression or seemed to prevent the use of corporal punishment in girls and psychological aggression in boys. Both disciplinary practices showed a positive relationship with aggressive behavior among peers, and were categorized as risk factors. With respect to victimization, the positive perception of parental humor, affection and communication, as well as the disclosure behavior of teenagers, seemed to act as protective elements. By contrast, high levels of parental behavioral control favored the use of parental psychological aggression; a disciplinary practice that was directly linked to victimization.

Apart from the implications that these results have regarding the role of parenting styles as either risk or protective factors of bullying involvement, as discussed in previous sections, the most noteworthy was the relationship between disciplinary practices and bullying involvement and the relationship between

disciplinary practices and parenting styles as determinants of this violent phenomenon.

With respect to the first result, the negative effect of corporal punishment on child and adolescent psychosocial adjustment (Harper et al., 2006; Österman et al., 2014) and bullying involvement has been amply demonstrated, but not the risk of using psychological aggression as a disciplinary practice (Espelage et al., 2000; Sheehan & Watson, 2008; Zottis et al., 2014). Both disciplinary practices seem to favor the development of aggressive behavior toward peers, as a social learning process may underlie this relationship that prompts young people to use physical or psychological violence as a means to interact with and control their peers and thus exercise their illegitimate but effective authority (Bandura, 1970). However, the frequent use of these punitive practices also leads to the habituation and hence the justification and normalization of violence. These two processes extend the use of aggression to other contexts, as young people assume that violence is a form of interaction that helps them to dominate others (Orue & Calvete, 2012). As regards psychological aggression, a third way of facilitating aggressive behavior has been reported. According to Soenens et al. (2008), this abusive parental disciplinary practice stimulates feelings of hostility and insecurity in children, which can lead them to view the use of proactive aggression as an effective tool for protecting their already weakened emotional health and cause them to resort to the use of violence before becoming victims (Rathert, Fite, Gaertner, & Vitulano, 2011). Moreover, some studies also point to the risk involved in this archaic and unethical parental disciplinary practice in relation to victimization. Boy or girls who experience psychological aggression at home, such as insults, humiliation, and shouting, develop feelings of anxiety and low self-esteem (Taillieu & Brownridge, 2013) which hinder the emergence of an effective defensive reaction to prevent aggression by peers and lead to the role of victim, as well as the establishment of a perverse scheme that perpetuates these violent dynamics (Egan & Perry, 1998; Ortega & Mora-Merchán, 2008).



The results also confirm the relationship between the behavioral and attitudinal dimensions of parenting styles and the specific disciplinary techniques perceived by boys and girls (Gaertner et al., 2010; Wade & Kendler, 2001). This relationship is supported by Darling and Steinberg's theory (1993) on bullying involvement, as these authors argue that parenting styles seem to indirectly determine children's psychosocial adjustment through their influence on parenting practices such as disciplinary techniques. Specifically, our results indicate that the use of parental psychological aggression as a disciplinary technique seems to be determined by the degree of affection and communication, behavioral control, and humor that parents exhibit to their children, as well as parents' tendency to grant autonomy. In contrast, corporal punishment has been shown to be conditioned only by affection and the effectiveness of communication perceived by sons and daughters. These results reflect a relationship between the parenting style dimensions associated with the classical categories of parenting styles and disciplinary strategies. Thus, although it seems that the dimensions more closely linked to democratic or permissive styles, such as the promotion of autonomy, humor, and affection and communication are inversely related to the disciplinary strategies analyzed, both disciplinary practices appear to have a direct relationship with dimensions more characteristic of authoritarian styles, such as behavioral control (Baumrind, 1968; Gómez-Ortiz et al., 2015; Maccoby & Martin, 1983; Oliva et al., 2008).

### **Gender differences in parenting styles and their relationship to bullying**

The studies carried out in the framework of this thesis found that gender had moderating effects on the relationship between parenting style and bullying involvement or on parenting style alone. In this line, several studies have shown that parents raise and educate their children differently and that the impact of parenting styles on behavioral problems and aggressive behavior also varies

depending on the gender of both the child and the parent (Gryczkowski et al., 2010; Tur-Porcar et al., 2012).

In the comparative analysis conducted in the first study, it is interesting to note that although no significant differences were found with respect to gender overall, parental control, especially by fathers, is a more important determinant of boys' bullying involvement, while behavioral control by mothers' is a determinant of girls' involvement. In this sense, the prevention of bullying should not underestimate the importance of adolescents' ties with parents of the same gender.

In the second study, the analysis of the parenting style typology yielded the most notable result. Specifically, only mothers were classified as being permissive and only fathers were classified as being uninvolved. Although this difference may be due to the lower prevalence of these styles and to other issues related to the sample size, previous studies have also reported higher levels of permissiveness in mothers and detachment in fathers (Mestre, Tur, Samper, Nácher, & Cortés, 2007; Oliva et al., 2008; Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005), thus corroborating to some extent the importance of gender in the development of certain parental attitudes.

Finally, based on the results of the above studies, parenting style and parental discipline models on bullying involvement were developed in the third study of this thesis to take account of these gender differences. One of the main results of this study in relation to gender is the higher percentage of variance explained in the models of girls compared to those of boys, which may indicate that the family plays a greater role in determining the behavior of girls' than that of boys'. Moreover, in relation to bullying, the family environment and the relationships built within it, as well as the behaviors and attitudes that parents exhibit to their daughters, may have a strong influence on the involvement of young females in this violent phenomenon and especially on their violent behavior (Estévez et al., 2007; D. Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009).

It is also important to note that two specific disciplinary practices are linked to aggressive behavior among peers depending on the gender of the child: parental

psychological aggression in boys and corporal punishment in girls. The cultural norms theory of Lansford et al. (2005) may explain this result, as the authors suggested that the effect of punitive disciplinary practices on children's adjustment depends on the normalization or acceptance of such norms, resulting in a negative effect when acceptance is lower. In this regard, several studies found differences in the acceptance or frequency of use of parenting practices depending on the child's gender (Barnett & Scaramella, 2013; Tur-Porcar et al., 2012). This could explain boys' increased awareness of psychological aggression and girls' increased awareness of corporal punishment and therefore the different effects of both disciplinary practices on aggressive behavior according to the adolescent's gender.

## **Conclusion**

The studies carried out in this thesis show that the family, particularly the parenting styles of both the mother and the father, as well as the parenting practices that characterize them, play an important role in young people's involvement in bullying and may act as risk or protective factors (Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, at press). Based on these results, a series of conclusions have been drawn with a view to improving parenting practices, guiding the work of teachers, and generally enriching social life in the school setting in order to prevent violent behavior in young people and the risks of victimization.

Democratic parenting practices are clearly the most beneficial in preventing sons and daughters from becoming involved in bullying. This suggests that the best parents create a warm and loving atmosphere where their children can find the necessary support and feel loved and accepted. Moreover, parents must work to promote fluid, two-way communication with their sons and daughters that encourages free expression or the voluntary disclosure of information, while limiting the use of other coercive methods that are negatively associated with good adjustment. However, parents must also exercise moderate supervision, impose

certain limits in accordance with their children's level of psychological development, and avoid the use of psychological control, which is a coercive and to some extent aggressive strategy. This parenting practice considerably limits the development of self-esteem and the acquisition of basic social competences, and ultimately induces children to withdraw, experience feelings of insecurity, and become emotionally dependent on their parents. By contrast, promoting children's autonomy, providing them increasing freedom to think and act for themselves, and exhibiting good parental humor are positive processes which enhance children's social and emotional skills and provide important opportunities for learning (Gómez-Ortiz et al., 2014; Oliva et al., 2007).

As regards disciplinary techniques, punitive and violent strategies, such as corporal punishment and psychological aggression, clearly have negative effects. It is therefore important that parents avoid using these practices and instead engage in others that focus on restoring and repairing as a life value. When correcting inappropriate behavior, parents should use inductive disciplinary strategies, such as explaining the impact of bad behavior and reinforcing good behavior in social rather than material terms. These inductive techniques can be complemented with others related to the response cost that entail repairing the damage caused by the child's inappropriate behavior or compensating those affected either through asking for forgiveness or more elaborate actions by the child (Harper et al., 2006; Österman et al., 2014; Taillieu & Brownridge, 2013). Consistency in parenting practices, especially with regard to parental discipline strategies or sanctions for misbehavior, is another aspect of parenting that clearly benefits child and adolescent adjustment. In this sense, not only should each parent be consistent in his or her parenting style and try to respond in a similar manner to similar situations and enforce the discipline imposed, but both parents must act in consonance with each other in order to establish what they consider to be right and wrong and appropriate behavior (Gómez-Ortiz et al., 2015; Oliva et al., 2008).

Finally, it is important to understand that the family is one of the most important mirrors in which children see themselves reflected, so the behavior of fathers and mothers and the circumstances at home involve elements of learning that children may incorporate in their repertoire. This again highlights the need for parents to behave consistently in terms of the goals and values they wish to instill in their children.

Several parent training programs have been developed to help parents change ineffective parenting styles and engage in effective and positive child-rearing practices, such as that of Dr. Rodrigo and his team (Peña, Máiquez, & Rodrigo, M. J., 2014). Dr. Rodrigo's program, which was aimed primarily at families at risk of social exclusion, encouraged parents to substitute negligent and permissive styles based on coerciveness for more democratic parenting practices.

Furthermore, the results of several family-based intervention programs specifically designed to prevent involvement in bullying or tackle the antisocial, delinquent, or violent behaviors of children, support the importance of family education as a crucial element in good child and adolescent adjustment. In this respect, Farrington and Ttoffi (2009) showed that anti-bullying programs involving the family, in which families are informed of the elements of the intervention and made aware of the importance of extrapolating to the home what students acquire during the intervention, are significantly more effective than those focusing solely on students and teachers. Miller Brotman et al. (2009) demonstrated not only the benefit of including the family as a collateral element, but the importance of intervening in the family as a central focus of the program. These authors developed a program to improve parenting practices that proved effective in preventing physical aggression during childhood. Similarly, the Resilience Triple P program developed by Healy and Sanders (2014) aimed to empower students victimized by peers and enable them to prevent the aggression and stop being victimized. Their intervention, in which they worked directly with families to improve parenting practices and children to encourage the acquisition of social and emotional skills,

proved effective in reducing victimization. Finally, it is important to mention the results of the meta-analysis of Farrington (2003), which support the effectiveness of family-focused interventions that include parent management training, functional family therapy, or preservation of the family as an alternative to institutional intervention in significantly reducing offending and antisocial behavior by children and adolescents.

# Informe con el factor de impacto y el cuartil del Journal Citation Report





En las siguientes tablas se muestra una breve descripción de los trabajos comprendidos en la tesis. Dichas tablas reflejan: referencia del artículo, indización de la revista e índice de impacto nacional o internacional de la misma. Todos los estudios tienen, por tanto, formato de artículo con los siguientes epígrafes: resumen y palabras clave, introducción teórica, participantes, instrumentos, resultados de la investigación, discusión y conclusiones, y principales limitaciones y referencias.

Estudio 1	Indización	Factor de impacto
Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement / Estilos parentales e implicación en bullying. <i>Cultura &amp; Educación</i> , 26(1), 132-158.	Journal Citation Reports (Social Sciences Edition), Social Sciences Citation Index/Social SciSearch, Scopus, Academic Search Complete, Academic Search Premier, Education Research Complete, Erih (European Reference Index for the Humanities), IRESIE, Catálogo Latindex, ISOC.	* JCR 2014: 0.053; posición 222/224 (4º cuartil) * In-Recs 2011: 0.363; posición 12/119 (1º cuartil)



Estudio 2	Indización	Factor de impacto
<p>Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. <i>Anales de Psicología</i>, 31(3), 979-989.</p>	<p>Journal Citation Reports (Social Sciences Edition), Social Sciences Citation Index/Social SciSearch, Scopus, PsycInfo; Erih (European Reference Index for the Humanities); PIO (Periodical Index Online); Ulrich's International Periodicals Directory; Open Science Directory; Scirus; Doaj; PsychSpyder; Psycline; Catálogo Latindex, Psicodoc; ISOC; Dialnet; Redalyc; Scielo; Recolecta; Google Scholar.</p>	<p>* JCR 2014: 0.504; posición 96/129 (3º cuartil)  * In-Recs 2011: 0.602; posición 13/68 (1º cuartil)</p>

Estudio 3	Indización	Factor de impacto
Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. & Ortega-Ruiz, R. (at press). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. <i>Child Abuse &amp; Neglect</i> .	Journal Citation Reports (Social Sciences Edition), Social Sciences Citation Index/Social SciSearch, Scopus, ASSIA, Adolescent Mental Health Abstracts, Child Development Abstracts and Bibliography, Criminal Justice Abstracts, Current Contents/Social & Behavioral Sciences, Current Index to Journals in Education, MEDLINE, EMBASE, ERIC, Except Child Educ Abstr, PASCAL/CNRS, PsycINFO, Psychological Abstracts, PsycLIT, Research Alert, Social Work Research & Abstracts, Sociological Abstracts, ERA (Educational Research Abstracts Online), Caredata	* JCR 2014: 2.574; posición 3/40 (Family Studies; 1º decil)

# Referencias



- Alonso, J., & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, *17*(1), 76–82.
- Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Relationship among the Parenting Styles and the Social Competence and Prosocial Behaviors of the Children Who are Attending to State and Private Preschools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*(4), 2712–2718.
- Álvarez-García, D., García, T., & Nuñez, J. C. (en prensa). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*.
- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., ... Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, *123*(2), 569–577.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a national representative cohort study. *Pediatrics*, *118*(1), 118–130.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development*, *10*(1), 59–73.
- Aslan, S. (2011). The analysis of relationship between school bullying, perceived parenting styles and self-esteem in adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *30*, 1798 – 1800.
- Aucoin, K. J., Frick, P. J., & Bodin, S. D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *27*, 527–541.
- Avilés, J. M. (2009). Victimization percibida y bullying: Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, *95*, 7–28.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, *10*, 17–31.

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*, 263–284.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema, 23*(3), 486–494.
- Bandura, A. (1970). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101–121.
- Barnett, M. A., & Scaramella, L. V. (2013). Mothers' Parenting and Child Sex Differences in Behavior Problems Among African American Preschoolers. *Journal of Family Psychology, 27*(5), 773–783.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence, 37*, 807–815.
- Bastais, K., Ponnet, K., & Mortelmans, D. (2012). Parenting of Divorced Fathers and the Association with Children's Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1643–1656.
- Batanova, M., Espelage, D. L., & Rao, M. A. (2014). Early Adolescents' Willingness to Intervene: What Roles do Attributions, Affect, Coping, and Self-Reported Victimization Play? *Journal of School Psychology*.
- Bauman, S. (2008). Victimization by bullying and harassment in high school: findings from the 2005 youth risk behavior survey in a southwestern state. *Journal of School Violence, 7*, 86–104.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian Vs. Authoritative parental control. *Adolescence, 3*(11), 255–272.

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95.
- Bayraktar, F. (2012). Bullying among adolescents in North Cyprus and Turkey: Testing a multifactor model. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(6), 1040–1065.
- Becoña, E., Martínez, U., Calafat, A., Fernández-Hermida, J. R., Juan, M., Sumnall, H., ... Gabrhelík, R. (2013). Parental permissiveness, control, and affect and drug use among adolescents. *Psicothema, 25*(3), 292–298.
- Bellmore, A., Chen, W. T., & Rischall, E. (2013). The Reasons Behind Early Adolescents' Responses to Peer Victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 275–284.
- Berkien, M., Louwse, A., Verhulst, F., & Van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child and Adolescent Psychiatry, 21*, 79–85.
- Besharat, M. A., Azizi, K., & Poursharifi, H. (2011). The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1280–1283.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychiatry, 23*, 307–313.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior, 18*, 117–127.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need. The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(6), 701–712.
- Book, A. S., Volk, A. A., & Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences, 52*, 218–223.



- Borelli, J. L., Margolin, G., & Rasmussen, H. F. (2015). Parental overcontrol as a mechanism explaining the longitudinal association between parent and child anxiety. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 1559–1574.
- Boudreault-Bouchard, A. M., Dion, J., Hains, J., Vandermeerschen, J., Laberge, L., & Perron, M. (2013). Impact of parental emotional support and coercive control on adolescents' self-esteem and psychological distress: Results of a four-year longitudinal study. *Journal of Adolescence, 36*, 695–704.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victims problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315–329.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence, 22*, 461–466.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73–87.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*(5), 545–553.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(7), 809–817.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R., et al. (2012). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ). University of Bologna.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an ecology of human development. *American Psychologist*, *32*, 513–531.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., & Orue, I. (2010). The Dimensions of Discipline Inventory (DDI) Child and adolescent version: Analysis of the parental discipline from a gender perspective. *Anales de Psicología*, *26*, 410–418.
- Camodeca, M., Caravita, S. C. S., & Coppola, G. (2015). Bullying in Preschool: The Associations Between Participant Roles, Social Competence, and Social Preference. *Aggressive Behavior*, *41*, 310–321.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Meerum Terwogt, M. (2003). Links Between Social Information Processing in Middle Childhood and Involvement in Bullying. *Aggressive Behavior*, *29*, 116–127.
- Caravita, S. C. S., & Cillessen, A. N. H. (2012). Agentic or Communal? Associations between Interpersonal Goals, Popularity, and Bullying in Middle Childhood and Early Adolescence. *Social Development*, *21*(2), 376–395.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, *18*, 140–163.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting Styles or Practices? Parenting, Sympathy, and Prosocial Behaviors Among Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, *168*(2), 147–176.
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health*, *77*, 623–629.
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, *29*(3), 580–587.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, *85*, 407–423.



- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationship of family and classrooms environment with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 156–165.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*(275-290).
- Cea D'Ancona, M. A. (1996). La selección de las unidades de observación: El diseño de la muestra. In M. A. Cea D'Ancona, *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social* (pp. 159–215). Madrid: Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología, 17*(1), 37–43.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 5*(1), 1–6.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica Y de La Salud, 2*, 27–34.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(3), 367–378.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñse, J. J. (2015). Adolescents and Preadolescents' Roles on Bullying, and Its Relation with Social Climate and Parenting Styles. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139–155.
- Champion, K., Vernberg, E., & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology, 24*, 535–551.

- Chaux, E., & Castellanos, M. (2015). Money and Age in Schools: Bullying and Power Imbalances. *Aggressive Behavior, 41*, 280–293.
- Cheng, Y., Newman, I. M., Qu, M., Mbulo, L., Chai, Y., Chen, Y., & Shell, D. F. (2010). Being Bullied and Psychosocial Adjustment Among Middle School Students in China. *Journal of School Health, 80*(4), 193–199.
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1087*, 74–89.
- Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2014). The emotional core of bullying: Further evidences of the role of callous–unemotional traits and empathy. *Personality and Individual Differences, 67*, 69–74.
- Coccia, C., Darling, C. A., Rehm, M., Cui, M., & Sathe, S. K. (2012). Adolescent Health, Stress and Life Satisfaction: The Paradox of Indulgent Parenting. *Stress and Health, 28*, 211–221.
- Connolly, I., & O’Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences, 35*, 559–567.
- Consejería de Educación; Junta de Andalucía (2013). Estadísticas de Educación: Cifras sobre el alumnado escolarizado en los centros docentes de Andalucía. Extraído el 15 de septiembre de 2013 desde <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/alumnado-escolarizado-en-el-sistema-educativo-andaluz/-/libre/detalle/EGb8/estadisticas-de-alumnado-curso-2012-2013-educacion-secundaria>.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83.
- Cook, E. C., Buehler, C., & Fletcher, A. C. (2012). A Process Model of Parenting and Adolescents’ Friendship Competence. *Social Development, 21*(3), 461–481.
- Cooley, J. L., Fite, P. J., Rubens, S. L., & Tunno, A. M. (2015). Peer Victimization, Depressive Symptoms, and Rule-Breaking Behavior in Adolescence: The

- Moderating Role of Peer Social Support. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37, 512–522.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419–426.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To Tell or Not to Tell: What Influences Children's Decisions to Report Bullying to Their Teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336–348.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). "Superiority" is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith and Swettenham. *Social Development*, 8, 128–131.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000). *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*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., & De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657–677.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608–613.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, (10), 77–89.

- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otros tipos de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*(1), 39–50.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2008). Riesgos de la violencia escolar. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, *22*(2), 257–273.
- DeVet, K. A. (1997). Parent-Adolescent Relationships, Physical Disciplinary History, and Adjustment in Adolescents. *Family Process*, *36*, 311–322.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martínez-Arias, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, *25*(2), 206–213.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre escolares en España: prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, *362*(Septiembre-diciembre), 348–379.
- Díaz-Herráiz, E., & Bartolomé-Gutiérrez, R. (2010). Estudio retrospectivo sobre los efectos de la victimización por acoso escolar sobre el bienestar psicológico a medio plazo. *Ansiedad Y Estrés*, *16*(2-3), 127–137.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review. *Zeitschrift Fur Psychologie-Journal of Psychology*, *217*(4), 182–188.
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Holland, K. A., & Frankling, E. J. (2012). The Contribution of Parenting Practices and Parent Emotion Factors in Children at Risk for Disruptive Behavior Disorders. *Child Psychiatry & Human Development*, *43*, 715–733.
- Duong, M. T., Schwartz, D., Chang, L., Kelly, B. M., & Tom, S. R. (2009). Association between maternal physical discipline and peer victimization among Hong Kong Chinese children: The moderating role of child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*, 957–966.

- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does Low Self-Regard Invite Victimization? *Developmental Psychology, 34*(2), 299–309.
- Eslea, M., Menesini, E., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., & Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*, 71–83.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development, 78*(3), 326–333.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205–220.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Thornberg, R. (2014). Understanding Ecological Factors Associated with Bullying across the Elementary to Middle School Transition in the United States. *Violence and Victims, 1*.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and Staff Perceptions of School Environment as Predictors of Student Aggression, Victimization, and Willingness to Intervene in Bullying Situations. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 287–305.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?” *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 177–186.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*(1), 108–113.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology Education, 24*(4), 473–483.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental, 28*(4), 81–89.

- Farrington, D. P. (2003). Family-based prevention of offending: a meta-analysis. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, *36*(2), 127–151.
- Farrington, D. P., & Ttoffi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campell Systematic Reviews*, *6*, 1–148.
- Farrow, C. V., & Fox, C. L. (2011). Gender differences in the relationships between bullying at school and unhealthy eating and shape-related attitudes and behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, *81*, 409–420.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, *117*(5), 1568–1574.
- Feldman, R., & Masalha, S. (2010). Parent–Child and Triadic Antecedents of Children’s Social Competence: Cultural Specificity, Shared Process. *Developmental Psychology*, *46*(2), 455–467.
- Felipe-Castaño, E., León-del Barco, B., & Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en educación secundaria. *Behavioral Psychology*, *21*(3), 475–490.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 313–328.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry & Human Development*, *40*, 1–13.
- Froiland, J. M. (2015). Parents’ Weekly Descriptions of Autonomy Supportive Communication: Promoting Children’s Motivation to Learn and Positive Emotions. *Journal of Child and Family Studies*, *24*, 117–126.
- Fuentes, M. C., Alarcón, A., Gracia, E., & García, F. (2015). School adjustment among Spanish adolescents: Influence of parental socialization / El ajuste

- escolar en los adolescentes españoles: Influencia de la socialización parental. *Cultura & Educación*, 27(1), 1–32.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1).
- Gaertner, A. E., Rathert, J. L., Fite, P. J., Vitulano, M., Wynn, P. T., & Harber, J. (2010). Sources of Parental Knowledge as Moderators of the Relation Between Parental Psychological Control and Relational and Physical/Verbal Aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 607–616.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256–271.
- Gámez-Guadix, M., Almendros, C., Carrobes, J. A., & Muñoz-Rivas, M. (2012). Interparental Violence and Children's Long-Term Psychosocial Adjustment: The Mediating Role of Parenting Practices. *Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 145–155.
- Gámez-Guadix, M., Straus, M. A., Carrobes, J. A., Muñoz-Rivas, M., & Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529–536.
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 612–625.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa antibullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 44–50.
- García-Fernández, C. M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347–353.

- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, *44*(173), 101–131.
- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia Y Aprendizaje*, *33*(3), 365–384.
- García, X., Pérez, A., & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, *24*(2), 103–108.
- Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional Display Rules and Emotion Self-Regulation: Associations with Bullying and Victimization in Community-Based After School Programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *20*, 480–496.
- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, *36*(5), 358–366.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, *10*(2), 150–164.
- Genevat, R., Del Rey, R., & Ortega, R. (2002). Etiquetas verbales en el vocabulario de docentes, padres y madres para nominar el fenómeno bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *5*(4).
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: the role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, *78*, 109–125.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, *32*, 528–539.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, *50*, 603–608.



- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Paediatrics and Adolescent Medicine, 159*(11), 1026–1031.
- Gobina, I., Zaborskis, A., Pudule, I., Kalnins, I., & Villerusa, A. (2008). Bullying and subjective health among adolescents at schools in Latvia and Lithuania. *International Journal of Public Health, 53*, 272–276.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology, 51*, 469–485.
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C., & Ortega-Ruiz, R. (In press). Ansiedad social en la adolescencia: Factores psico-evolutivos y de contexto familiar. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Cultura & Educación, 26*(1), 132–158.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología, 31*(3), 414–425.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (en prensa). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (under review). Differences in multidimensional social competence among the roles involved in bullying.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying Identification of Risk Groups for Adjustment Problems. *Zeitschrift Fur Psychologie-Journal of Psychology., 217*(4), 205–213.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower

- bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483–496.
- Gryczkowski, M. R., Jordan, S. S., & Mercer, S. H. (2010). Differential Relations between Mothers' and Fathers' Parenting Practices and Child Externalizing Behavior. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 539–546.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011a). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study. *Child Development, 82*(1), 295–310.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011b). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development, 82*, 295–310.
- Guimond, F. A., Brendgen, M., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2015). Peer Victimization and Anxiety in Genetically Vulnerable Youth: The Protective Roles of Teachers' Self-Efficacy and Anti-Bullying Classroom Rules. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 1095–1106.
- Gutiérrez, H., Barrios, A., de Dios, M. J., Montero, I., & del Barrio, C. (2008). The incidence of peer bullying as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 247–257.
- Harper, F. W. K., Brown, A. M., Arias, I., & Brody, G. (2006). Corporal Punishment and Kids: How Do Parent Support and Gender Influence Child Adjustment? *Journal of Family Violence, 21*(3), 197–207.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441–455.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington D. C.: Accelerated Development.

- Hazler, R. J., Miler, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 43*(3), 135–145.
- Healy, K. L., & Sanders, M. R. (2014). Randomized Controlled Trial of a Family Intervention for Children Bullied by Peers. *Behavior Therapy, 45*, 760–777.
- Healy, K. L., Sanders, M. R., & Iyer, A. (2015). Parenting Practices, Children's peer Relationships and Being Bullied at School. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 127–140.
- Heaven, P. C. L., Newbury, K., & Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences, 36*, 173–185.
- Heineman, P. (1972). *Mobbing-gruppvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence, 42*, 103–114.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal Predictors of Cyber and Traditional Bullying Perpetration in Australian Secondary School Students. *Journal of Adolescent Health, 51*, 59–65.
- Hepburn, L., Azrael, D., Molnar, B., & Miller, M. (2012). Bullying and suicidal behaviors among urban high school youths. *Journal of Adolescent Health, en prensa*.
- Hernando, A., Oliva, A., & Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología, 33*(1), 51–65.
- Herts, K. L., McLaughlin, K. A., & Hatzenbuehler, M. L. (2012). Emotion Dysregulation as a Mechanism Linking Stress Exposure to Adolescent Aggressive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*, 1111–1122.

- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R. M., Van del Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence, 34*, 813–827.
- Holt, M. E., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 984–994.
- Hoover, H. J., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International, 13*, 5–16.
- Houbre, B., Tarquinio, C., & Lafranchi, J. B. (2010). Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: the case of a longitudinal study on school bullying. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 105–123.
- Hunter, S. C., Mora-Merchán, J., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology, 7*(1), 3–12.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. An Introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293–299.
- Ireland, J. L., & Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior, 30*, 298–312.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality, 36*(2), 145–161.
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Resch, F., & Kaess, M. (2015). Does parental monitoring moderate the relationship between bullying and adolescent nonsuicidal self-injury and suicidal behavior? A community-based self-report study of adolescents in Germany. *BMC Public Health, 15*(583), 1–8.
- Jia, M., & Mikami, A. Y. (2015). Peer Preference and Friendship Quantity in Children with Externalizing Behavior: Distinct Influences on Bully Status and Victim Status. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 957–969.

- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence, 34*, 59–71.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimised*. New York & London: Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*, 1231–1237.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*, 349–359.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: same or separate entities? *Aggressive Behavior, 28*, 45–61.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tsen, W., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review, 31*, 240–278.
- Kawabata, Y., Tsen, W. L., Murray-Close, D., & Crick, N. R. (2012). Developmental Trajectories of Chinese Children's Relational and Physical Aggression: Associations with Social-Psychological Adjustment Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*, 1087–1097.
- Kaynak, Ö., Lepore, S. J., Kliewer, W., & Jaggi, L. (2015). Peer victimization and subsequent disruptive behavior in school: The protective functions of anger regulation coping. *Personality and Individual Differences, 73*, 1–6.
- Keijsers, L., Frijns, T., Branje, S. T. J., & Meeus, W. (2009). Developmental Links of Adolescent Disclosure, Parental Solicitation, and Control With Delinquency: Moderation by Parental Support. *Developmental Psychology, 45*(5), 1314–1327.

- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barret, E. L., Conrod, P. J., & Teeson, M. (2015). Concurrent and prospective associations between bullying victimization and substance use among Australian adolescents. *Drug and Alcohol Dependence, 154*, 63–68.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What Parents know, How They Know it, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology, 36*, 366–380.
- Kerr, M., Stattin, H., & Özdemir, M. (2012). Perceived Parenting Style and Adolescent Adjustment: Revisiting Directions of Effects and the Role of Parental Knowledge. *Developmental Psychology, 48*(6), 1540–1553.
- Kerr, M., Stattin, H., & Trost, K. (1999). To know you is to trust you: parents' trust is rooted in child disclosure of information. *Journal of Adolescence, 22*, 737–752.
- Kim, E., Guo, Y., Koh, C., & Cain, K. C. (2010). Korean Immigrant Discipline and Children's Social Competence and Behavior Problems. *Journal of Pediatric Nursing, 25*, 490–499.
- Kins, E., Beyers, W., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2009). Patterns of Home Leaving and Subjective Well-Being in Emerging Adulthood: The Role of Motivational Processes and Parental Autonomy Support. *Developmental Psychology, 45*(5), 1416–1429.
- Knack, J. M., Tsar, V., Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2012). What Protects Rejected Adolescents From Also Being Bullied by Their Peers? The Moderating Role of Peer-Valued Characteristics. *Journal of Research on Adolescence, 22*(3), 467–479.
- Knous-Westfall, H. M., Ehrensaft, M. K., Watson MacDonell, K., & Cohen, P. (2012). Parental Intimate Partner Violence, Parenting Practices, and Adolescent Peer Bullying: A Prospective Study. *Journal of Child and Family Studies, 21*, 754–766.

- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology, 9*, 59–73.
- Kochenderfer-Ladd, B. J., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology, 38*(2), 267–278.
- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and Victimization in Early Adolescence: Associations With Attachment Style and Perceived Parenting. *Journal of School Violence, 12*, 174–192.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescent. *Social Psychology Education, 15*, 41–58.
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M., & Onghena, P. (2013). Associations Between Parental Psychological Control and Relational Aggression in Children and Adolescents: A Multilevel and Sequential Meta-Analysis. *Developmental Psychology, 49*(9), 1697–1712.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*(1), 45–52.
- Lansford, J. E., Chang, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., & Palmérus, K. (2005). Cultural normativeness as a moderator of the link between physical discipline and children's adjustment: A comparison of China, India, Italy, Kenya, Philippines, and Thailand. *Child Development, 76*, 1234–1246.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry, 2*, 524–531.
- Lister, C. E., Merrill, R. M., Vance, D. L., West, J. H., Hall, P. C., & Crookston, B. T. (2015). Victimization Among Peruvian Adolescents: Insights into

- Mental/Emotional Health From the Young Lives Study. *Journal of School Health*, *85*(7), 433–440.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescent. *Journal of Adolescence*, *35*, 207–211.
- Lopes, B. C. (2013). Differences Between Victims of Bullying and Nonvictims on Levels of Paranoid Ideation and Persecutory Symptoms, the Presence of Aggressive Traits, the Display of Social Anxiety and the Recall of Childhood Abuse Experiences in a Portuguese Mixed Clinical Sample. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *20*, 254–266.
- Loukas, A., Paulos, S. K., & Robinson, S. (2005). Early Adolescent Social and Overt Aggression: Examining the Roles of Social Anxiety and Maternal Psychological Control. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(4), 335–345.
- Lovegrove, P. J., Henry, K. L., & Slater, M. D. (2012). Examination of the predictors of latent class typologies of bullying involvement among middle school students. *Journal of School Violence*, *11*(1), 75–93.
- Low, S., & Espelage, D. L. (2014). Conduits from community violence exposure to peer aggression and victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity, and deviancy. *Journal of Counseling Psychology*, *61*(2), 221–231.
- Luk, J. W., Wang, J., & Simons-Morton, B. G. (2010). Bullying Victimization and Substance Use Among U.S. Adolescents: Mediation by Depression. *Prevention Science*, *11*, 355–359.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*(3), 543–562.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4<sup>a</sup> ed., pp. 1–101). New York: Wiley.



- Machado Azeredo, C., Bertazzi Levy, R., Araya, R., & Rossi Menezes, P. (2015). Individual and contextual factors associated with verbal bullying among Brazilian adolescents. *Pediatrics, 15*(49), 1–11.
- Ma, J., Han, Y., Grogan-Kaylor, A., Delva, J., & Castillo, M. (2012). Corporal punishment and youth externalizing behavior in Santiago, Chile. *Child Abuse & Neglect, 36*, 481–490.
- Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., & Smith, M. L. (2015). The Role of Community, Family, Peer, and School Factors in Group Bullying: Implications for School-Based Intervention. *Journal of School Health, 85*(7), 477–486.
- Manzi, C., Regalia, C., Pelucchi, S., & Fincham, F. D. (2012). Documenting different domains of promotion of autonomy in families. *Journal of Adolescence, 35*, 289–298.
- Ma, T., & Bellmore, A. (2012). Peer victimization and parental psychological control in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*, 413–424.
- Matsunaga, M. (2010). Testing a mediational model of bullied victims' evaluation of received support and post-bullying adaptation: a Japan-U.S. cross cultural comparison. *Communication Monographs, 77*(3), 312–340.
- Matsunaga, M. (2011). Underlying circuits of social support for bullied victims: an appraisal-based perspective on supportive communication and postbullying adjustment. *Human Communication Research, 37*, 174–206.
- McCann, T. V., Lubman, D. I., & Clark, E. (2012). Views of young people with depression about family and significant other support: Interpretative phenomenological analysis study. *International Journal of Mental Health Nursing, 21*, 453–461.
- McMahon, E. M., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I. J., & Arensman, E. (2010). Bullying victimisation, self harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science & Medicine, 71*, 1300–1307.

- McQuade, J. D., Achufusi, A. K., Shoulberg, E. K., & Murray-Close, D. (2014). Biased Self-Perceptions of Social Competence and Engagement in Physical and Relational Aggression: The Moderating Role of Peer Status and Sex. *Aggressive Behavior, 40*, 512–525.
- Meites, T. M., Ingram, R. E., & Siegle, G. J. (2012). Unique and Shared Aspects of Affective Symptomatology: The Role of Parental Bonding in Depression and Anxiety Symptom Profiles. *Cognitive Therapy and Research, 36*, 173–181.
- Melander, L. A., Sittner Hartshorn, K. J., & Whitbeck, L. B. (2013). Correlates of bullying behaviors among a sample of North American Indigenous adolescents. *Journal of Adolescence, 36*, 675–684.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift Fur Psychologie-Journal of Psychology., 217*(4), 230–232.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior, 29*, 515–530.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J., & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(2), 211–225.
- Miller Brotman, L., O'Neal, C. R., Huang, K. Y., Kiely Gouley, K., Rosenfelt, A., & Shrout, P. E. (2009). An experimental test of parenting practices as a mediator of early childhood physical aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(3), 235–245.
- Miller-Perrin, C. L., Perrin, R. D., & Kocur, J. L. (2009). Parental physical and psychological aggression: Psychological symptoms in young adults. *Child Abuse & Neglect, 33*, 1–11.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte; Gobierno de España (2013). Registro estatal de centros docentes no universitarios. Extraído el 15 de septiembre de 2013 desde <https://www.educacion.gob.es/centros/selectaut.do>

- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602–611.
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A Cross-National Comparison of Aggressors, Victims and Defenders in Preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology, 14*(1), 133–144.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847–862.
- Moore, S. E., Scott, J. G., Thomas, H. J., Sly, P. D., Whitehouse, A. J. O., Zubrick, S. R., & Norman, R. E. (2015). Impact of adolescent peer aggression on later educational and employment outcomes in an Australian cohort. *Journal of Adolescence, 43*, 39–49.
- Mora-Merchán, J. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica Y de La Salud, 2*, 15–26.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(1), 123–136.
- Moreno, R., Martínez, R., & Chacón, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en Psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Mulhern, R. K., & Passman, R. H. (1981). Parental Discipline as Affected by the Sex of the Parent, the Sex of the Child, and the Child's Apparent Responsiveness to Discipline. *Developmental Psychology, 17*(5), 604–613.
- Muñoz, L. C., Qualter, P., & Padgett, G. (2011). Empathy and Bullying: Exploring the Influence of Callous-Unemotional Traits. *Child Psychiatry & Human Development, 42*, 183–196.

- Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., & García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema, 16*, 288–293.
- Nabuzoka, D., Rønning, J. A., & Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology, 29*(7), 849 – 866.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development, 19*(2), 221–242.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J., & Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Paediatrics and Adolescent Medicine, 158*, 730–736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, B. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094 –2100.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends, and Teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18*, 211–232.
- Nelson, D. A., Yang, C., Coyne, S. M., Olsen, J. A., & Hart, C. H. (2013). Parental psychological control dimensions: Connections with Russian preschoolers' physical and relational aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 1–8.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Osborne-Oliver, K. M. (2010). Parent-child relationships and bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage,

- Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 187–197). New York & London: Routledge.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*, 687–703.
- Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence, 36*, 495–505.
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10 items CD-RISC) in young adults. *Health and Quality of Life Outcomes, 9*(63), 1–6.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269–283.
- Ok, S., & Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 536–540.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia Y Aprendizaje, 31*(1), 93–106.
- Oliva, A., Parra, A., Sanchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología, 23*(1), 49–56.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*, 339–359.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington D. C.: Hemisphere Press.

- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*. Londres: Routledge.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria: Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253–280.
- Ortega, R. (1997). Violencia interpersonal entre iguales. *Prevenió. Quaderns D'estudi Y Documentació*, 13, 39–48.
- Ortega, R. (1998). La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos. In R. Ortega & Colaboradores (Eds.), *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 11–24). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2005a). Programas de prevención con el alumnado. In J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 139–150). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ortega, R. (2005b). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 787–804.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R., & Angulo, J. C. (1998). Violencia Escolar. Su Presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47–61.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 41, 95–113.

- Ortega, R., Elipe, P., & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad Y Estrés*, *15*(2/3), 151–165.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact of victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift Fur Psychologie-Journal of Psychology*, *217*, 197–204.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ... Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national Study. *Aggressive Behavior*, *38*(5), 342–356.
- Ortega, R., & Monks, C. P. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, *17*(3), 453–458.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia Y Aprendizaje*, *31*(4), 515–528.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, *14*, 37–49.
- Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*(2), 183–192.
- Orue, I., & Calvete, E. (2012). Justification of violence as a mediator between exposure to violence and aggressive behavior in children. *Psicothema*, *24*(1), 42–47.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Charpentier, S., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1999). Locus of Control and Three Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, *25*(1), 61–65.

- Österman, K., Björkqvist, K., & Whalbeck, K. (2014). Twenty-Eight Years After the Complete Ban on the Physical Punishment of Children in Finland: Trends and Psychosocial Concomitants. *Aggressive Behavior, 40*, 568–581.
- Ovejero, A. (2011). El acoso escolar: Cuatro décadas de investigación internacional. In A. Ovejero, P. K. Smith, & S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (pp. 11–56). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). “Guess What I Just Heard!”: Indirect Aggression Among Teenage Girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*, 67–83.
- Padilla-Walker, L. M., Harper, J. M., & Bean, R. A. (2011). Pathways to Parental Knowledge: The Role of Family Process and Family Structure. *Journal of Early Adolescence, 31*(4), 604–627.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. In F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, & M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267–284). Madrid: Pirámide.
- Panayiotis, S., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(6), 730–743.
- Parra, A., & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia Y Aprendizaje, 29*(4), 453–470.
- Parra, A., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2015). Development of emotional autonomy from adolescence to young adulthood in Spain. *Journal of Adolescence, 38*, 57–67.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the Schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(2), 148–169.



- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom Norms of Bullying Alter the Degree to Which Children Defend in Response to Their Affective Empathy and Power. *Developmental Psychology, 51*(7), 913–920.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims, and Aggressive Victims: Factors Relating to Group Affiliation and Victimization in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216–224.
- Pellegrini, A. D., Long, J. D., Solberg, D., Roeth, C., Dupuis, D., Bohn, C., & Hickey, M. (2010). Bullying and social status during school transition. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage, *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 199–210). New York & London: Routledge.
- Peña, M., Máiquez, M. L., & Rodrigo, M. J. (2014). Efectos de la inclusión de contenidos de desarrollo personal en un programa de educación parental para familias en riesgo psicosocial. *Anales de Psicología, 30*(1), 201–210.
- Pérez, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema, 24*(3), 371–376.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 4*(28), 1–10.
- Perren, S., Etekal, I., & Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(1), 46–55.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 807–814.
- Pichardo Martínez, M. C., Justicia Justicia, F., & Fernández Cabezas, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico, 6*(13), 37–48.
- Piko, B. F., & Balázs, M. A. (2012a). Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. *Addictive Behaviors, 37*, 353–356.

- Piko, B. F., & Balázs, M. Á. (2012b). Control or involvement? Relationship between authoritative parenting style and adolescent depressive symptomatology. *European Child and Adolescent Psychiatry, 21*, 149–155.
- Polo del Río, M. I., León del Barco, B., & Gonzalo Delgado, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 135–144.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying? *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(2), 143–163.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development, 21*(4), 722–741.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development, 38*(6), 1917–1931.
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., & Willemsen, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology, 51*, 669–682.
- Radliff, K. M., Wheaton, J. E., Robinson, K., & Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors, 37*, 569–572.
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology of Education, 18*, 297–314.
- Rathert, J., Fite, P. J., Gaertner, A. E., & Vitulano, M. (2011). Associations between effortful control, psychological control and proactive and reactive aggression. *Child Psychiatry & Human Development, 42*(5), 609–621.

- Raya, A. F., Herruzo, J., & Pino, M. J. (2009). La agresividad en la infancia: El estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211–222.
- Raya, A. F., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2012). La interacción entre padres e hijos y su relación con los problemas de conducta externalizante. *Análisis Y Modificación de Conducta*, 38(157), 59–69.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., van de Schoot, R., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2013). Costs and Benefits of Bullying in the Context of the Peer Group: A Three Wave Longitudinal Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1217–1229.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/ victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 173–187.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rikhye, K., Tyrka, A. R., Kelly, M. M., Gagne Jr, G. G., Mello, A. F., Mello, M. F., ... Carpenter, L. L. (2008). Interplay between childhood maltreatment, parental bonding, and gender effects: Impact on quality of life. *Child Abuse & Neglect*, 32, 19–34.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211–223.
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A Relational Framework for Understanding Bullying Developmental Antecedents and Outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311–321.
- Romera, E. M., del Rey, R., & Ortega, R. (2011a). Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161–170.

- Romera, E. M., del Rey, R., & Ortega, R. (2011b). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema, 23*(4), 624–629.
- Roos, S., Hodges, E. V. E., Peets, K., & Salmivalli, C. (2015). Anger and effortful control moderate aggressogenic thought–behaviour associations. *Cognition and Emotion, 4*, 1–9.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 654–666.
- Rueger, S. Y., & Jenkins, L. N. (2014). Effects of Peer Victimization on Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 77–88.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*, 421–434.
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives, 0*(0), 1–5.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112–120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258.
- Samper-García, P., Mestre-Escribá, V., Malonda, E., & Mesurado, B. (2015). Victimization en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de Psicología, 31*(3), 849–858.

- Sánchez-Lacasa, C., & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*(3), 1015–1032.
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. In R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 55–80). Madrid: Alianza.
- Sánchez, V., & Ortega-Rivera, J. (2004). El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales. In R. Ortega & R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 59–74). Barcelona: Edebé.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, *28*(1), 71–82.
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, *37*, 997–1006.
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, *36*, 194–200.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*, 181–192.
- Sentse, M., Kretschmer, T., & Salmivalli, C. (2015). The Longitudinal Interplay between Bullying, Victimization, and Social Status: Age-related and Gender Differences. *Social Development*, *24*(3), 659–677.
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., & Salmivalli, C. (2015). A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 943–955.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

- Seung-ha, L., Smith, P. K., & Monks, C. P. (2015). Participant roles in peer-victimization among young children in South Korea: peer-, self-, and teachernominations. *Aggressive Behavior*.
- Sheehan, M. J., & Watson, M. W. (2008). Reciprocal Influences Between Maternal Discipline Techniques and Aggression in Children and Adolescents. *Aggressive Behavior*, *34*, 245–255.
- Shetgiri, R., Lin, H., & Flores, G. (2013). Trends in Risk and Protective Factors for Child Bullying Perpetration in the United States. *Child Psychiatry & Human Development*, *44*, 89–104.
- Shetgiri, R., Lin, H., & Flores, G. (2015). Suboptimal Maternal and Paternal Mental Health are Associated with Child Bullying Perpetration. *Child Psychiatry & Human Development*, *46*, 455–465.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological Control and Autonomy Granting: Opposite Ends of a Continuum or Distinct Constructs? *Journal of Research on Adolescence*, *13*(1), 113–128.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian Schoolboys. *Personality and Individual Differences*, *14*(2), 371–373.
- Smith, P. K. (1989). The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups. Presented at the Paper presentado al British Psychological Society, London (UK).
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of term used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, *73*(4), 1119–1133.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? *Educational Research*, *41*, 267–285.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376–385.
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 3*, 405–417.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood, 7*, 193–212.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 565–581.
- Soenens, B., Park, S. Y., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence, 35*, 261–272.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B., & Niemiec, C. P. (2008). The Intervening Role of Relational Aggression between Psychological Control and Friendship Quality. *Social Development, 17*(3), 661–681.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect, 24*(7), 873–881.
- Stadler, C., Feifel, J., Rohrmann, S., Vermeiren, R., & Poustka, F. (2010). Peer-Victimization and Mental Health Problems in Adolescents: Are Parental and School Support Protective? *Child Psychiatry & Human Development, 41*, 371–386.
- Steinberg, L. (2001). We Know some things: Parent-adolescent relationship in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1–19.

- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence*, *31*(6), 419–428.
- Strauss, M. A. & Fauchier, A. (2007). Manual for the Dimensions of Discipline Inventory (DDI). Durham, NH: Family Research Laboratory, University of New Hampshire.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, *17*, 435–450.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychologist*, *70*(4), 344–353.
- Taillieu, T. L., & Brownridge, D. A. (2013). Aggressive Parental Discipline Experienced in Childhood and Internalizing Problems in Early Adulthood. *Journal of Family Violence*, *28*, 445–458.
- Tanrikulu, I., & Campbell, M. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Child and Youth Services Review*, *55*, 138–146.
- Tattum, D. P. (1993). *Understanding and managing bullying*. London: Heinemann Books.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, *36*, 475–483.
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, *36*, 639–649.
- Torío, S., Peña, J. V., & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, *20*(1), 62–70.



- Trifan, T. A., Stattin, H., & Tilton-Weaver, L. (2014). Have Authoritarian Parenting Practices and Roles Changed in the Last 50 Years? *Journal of Marriage and Family, 76*, 744–761.
- Trinkner, R., Cohn, E. S., Rebellon, C. J., & Van Gundy, K. (2012). Don't trust anyone over 30: Parental legitimacy as a mediator between parenting style and changes in delinquent behavior over time. *Journal of Adolescence, 35*, 119–132.
- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 26*(2), 166–172.
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-Being, School Climate, and the Social Identity Process: A Latent Growth Model Study of Bullying Perpetration and Peer Victimization. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 320–335.
- Tur-Porcar, A., Mestre, M. V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema, 24*(2), 284–288.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*, 153–171.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior, 30*, 373–388.
- van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. N. H., & Bukowski, W. M. (2014). Dehumanization in Children: The Link with Moral Disengagement in Bullying and Victimization. *Aggressive Behavior, 40*, 320–328.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, A. F. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development, 81*, 480–486.

- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V., & Frederickson, N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(4), 471–481.
- Vieno, A., Lenzi, M., Gini, G., Pozzoli, T., Cavallo, F., & Santinello, M. (2015). Time Trends in Bullying Behavior in Italy. *Journal of Adolescent Health, 85*(7), 441–445.
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health, 56*, 483–488.
- Wade, T. D., & Kendler, K. S. (2001). Parent, child, and social correlates of parental discipline style: A retrospective, multi-informant investigation with female twins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 36*, 177–185.
- Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 5–18.
- Waller, R., Shaw, D. S., Forbes, E. E., & Hyde, L. W. (2015). Understanding Early Contextual and Parental Risk Factors for the Development of Limited Prosocial Emotions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 1025–1039.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice, 52*, 296–302.
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., Hong, L., ... 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), 1–10.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology, 50*, 521–534.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*, 368–375.

- Wei, H.-S., Williams, J. H., Chen, J.-K., & Chang, H.-Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: a multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review, 32*, 137–143.
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 1–12.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences, 34*, 521–532.
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: the moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence, 32*, 293–308.
- Xing, X., Wang, M., Zhang, Q., He, X., & Zhang, W. (2011). Gender Differences in the Reciprocal Relationships Between Parental Physical Aggression and Children's Externalizing Problem Behavior in China. *Journal of Family Psychology, 25*(5), 699–708.
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D., & Oppenheim, J. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health, 51*, 53–58.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating Youth Who Are Bullied From Other Victims of Peer-Aggression: The Importance of Differential Power and Repetition. *Journal of Adolescent Health, 1*–8.
- Zottis, G. A. H., Salum, G. A., Isolan, L. R., Manfro, G. G., & Heldt, E. (2014). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Jornal de Pediatria, 90*(4), 408–414.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (En prensa). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior.*

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188–198.