
El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar

The mediating effect of psychological adjustment in the relationship between bullying victimization and the sense of school belonging in a sample of adolescents

心理调适在对受校园欺凌行为伤害和对学校归属感关系的调解作用

Посредническое влияние психологической адаптации на связь между виктимизацией из-за издевательств и чувством принадлежности к школе

Jessica Sanmarco

Universidad de Santiago de Compostela
jessica.sanmarco.vazquez@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-9186-8141>

Xaviera Camplá Bolívar

Universidad de Santiago de Compostela
xiavera.campla@rai.usc.es
<https://orcid.org/0000-0003-4324-7516>

Verónica Marcos Martínez

Universidad de Santiago de Compostela
verónica.marcos.martinez@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-5751-8885>

Mercedes Novo

Universidad de Santiago de Compostela
mercedes.novo@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-0942-1501>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-01-08
Aceptado: 2020-04-20
Publicado: 2020-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Sanmarco, J., Camplá Bolívar, X., Marcos, V., & Novo, M. (2020). El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Publicaciones*, 50(1), 43–59. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.9416

Resumen

Desde el ámbito educativo, el sentido de pertenencia escolar ha suscitado el interés de los investigadores, por su influencia en el rendimiento y el éxito académico, y más recientemente, se ha asociado con la salud mental, el bienestar social y el ajuste psicológico de los adolescentes. Sin embargo, es escaso el conocimiento de la relación entre los procesos de victimización por acoso escolar, el sentido de pertenencia y el papel mediador que puede desempeñar el ajuste psicológico. Es por ello que nos planteamos este estudio, en el que participaron 140 adolescentes con edades entre 12 y 16 años, a los que se les aplicó una batería de medidas de acoso escolar, ajuste psicológico y pertenencia escolar. Los resultados confirmaron un modelo de ecuaciones estructurales, en el que el factor de victimización por acoso psicológico predice el sentido de pertenencia escolar de manera directa e indirecta, a través del ajuste psicológico (indicadores de alteraciones emocionales y de ajuste escolar). Ni la exclusión ni el acoso relacional mostraron efectos directos o indirectos sobre el sentido de pertenencia. Atendiendo a las limitaciones del estudio, se discute la importancia de fomentar el sentido de pertenencia en la escuela como un factor protector frente al acoso escolar.

Palabras clave: Sentido de pertenencia escolar; ajuste psicológico; acoso escolar; victimización; adolescentes

Abstract

School belonging, and its relationship with academic performance and success, and more recently, with mental health, social well-being and psychological adjustment of adolescent, have always been on the Educational researches spotlight. However, the role that the sense of belonging plays in processes of victimization in the school environment is less known, as well as the mediating role of psychological adjustment. For these reasons, we proposed this study, with a sample of 140 adolescents between the ages of 12 and 16 participated, to whom a battery of measures of bullying, psychological adjustment and sense of school belonging were applied. The results confirmed a model in which the factor of victimization by psychological harassment predicts the sense of school belonging directly as well as indirectly through psychological adjustment. Nevertheless, neither exclusion nor relational harassment showed direct or indirect effects on the sense of school belonging. Given the limitations of this study, the importance of promoting the sense of school belonging as a protective factor against bullying is discussed.

Keywords: Sense of school belonging; psychological adjustment; bullying; victimization; teenagers

概要

在教育学领域, 对学校的归属感因其对学业成绩和学术成就的影响引起了研究人员的兴趣。并且最近人们将其与心理健康, 社会福祉和青少年的心理调适相关联。然而, 在对学校归属感, 因校园霸凌受到伤害和心理调整在这个过程中所起到的调节作用之间的关系我们知之甚少。因此, 我们进行了这项由140名年龄在12岁和16岁之间的青少年参加的研究, 研究中我们实施了一系列的有关校园欺凌, 心理调节和学校归属感的措施。结果证实了一个结构方程模型, 其中受心理欺凌的伤害因素通过心理调整(情绪障碍和校园调整的指标) 直接或间接地预测对学校的归属感。校园排斥和相关欺凌都没有显示出对校园归属感有直接或间接的影响。考虑到研究的局限性, 我们讨论了在学校中增强归属感对防止欺凌所起到的保护作用的重要性。

关键词: 校园归属感; 心理调整; 校园欺凌; 受害; 青少年

Аннотация

С образовательной точки зрения, чувство школьной принадлежности привлекает интерес исследователей в силу своего влияния на успеваемость и успехи в учебе, а в последнее время оно ассоциируется с психическим здоровьем, социальным благополучием и психологической адаптацией подростков. Однако отсутствует понимание взаимосвязи между процессами виктимизации, ощущением принадлежности и посреднической ролью, которую может играть психологическая коррективка. Именно поэтому мы представили это исследование, в котором приняли участие 140 подростков в возрасте от 12 до 16 лет, к которым был применен целый ряд тестов связанных с буллингом в школе, психологической адаптацией и школьной принадлежностью. Результаты подтвердили наличие модели структурного уравнения, в которой фактор виктимизации по причине издевательства прямо и косвенно прогнозирует ощущение школьной принадлежности через психологическую коррекцию (показатели эмоционального расстройства и школьной коррекции). Ни исключение, ни буллинг не показали прямого или косвенного влияния на чувство принадлежности. Учитывая ограничения исследования, обсуждается важность продвижения чувства принадлежности в школе в качестве защитного фактора против буллинга.

Ключевые слова: чувство принадлежности к школе; психологическая адаптация; издевательства; виктимизация; подростки

Introducción

El sentido de pertenencia, la identificación con el grupo, el sentirse parte de, o unido a otros (la familia, los iguales, el colegio o la comunidad) es la base del sentimiento individual de propósito, de satisfacción vital y de bienestar (Allen & Kern, 2017). En concreto, el sentido de pertenencia escolar es definido por Goodenow y Grady (1993), como el grado en el que cada estudiante se siente personalmente aceptado, respetado, incluido y apoyado por otros en el entorno escolar; alude, al igual que otros términos intercambiables como el de vínculo, apego o participación y conexión, a las experiencias y relaciones basadas en la escuela, a las relaciones del profesorado con el alumnado, y a los sentimientos generales del estudiantado sobre la escuela (Allen & Kern, 2017).

La investigación ha relacionado reiteradamente la pertenencia escolar con el ajuste psicosocial. El alumnado que refiere un mayor sentido de pertenencia tiene más estrategias eficaces de afrontamiento, habilidades sociales, apoyo social, motivación, autoestima, autoeficacia, interés en actividades académicas, adherencia a las normas y valores democráticos (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; Nutbrown & Clough, 2009; Royal & Rossi, 1996); menos soledad, ansiedad, absentismo escolar, violencia, abuso de sustancias y otros problemas de conducta (Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel, & Gömleksiz, 2013; Battistich & Hom, 1997; Chipuer, 2001; Royal & Rossi, 1996). La pertenencia a la escuela incrementa la motivación y la participación de los estudiantes (Akar-Vural et al., 2013) y actúa como mediador entre la motivación y el logro académico (Alemany, Campoy, Ortiz, & Benzquén, 2015; Faircloth & Hamm, 2005; Goodenow, 1993). Del mismo modo, es esencial para el bienestar, tanto social como psicológico, y el éxito académico de los estudiantes (Chiu, Chow, McBride, & Mol, 2016).

Si bien el sentido de pertenencia escolar promueve las actitudes positivas que un estudiante tiene hacia la escuela y favorece su rendimiento académico; en cambio,

aquellos estudiantes que no desarrollan esta pertenencia tienden a presentar problemas de conducta, poco interés en los asuntos escolares, bajo rendimiento y abandono escolar (Osterman, 1998). Algunos autores ponen de manifiesto que el sentido de pertenencia a la escuela no solo se relaciona con la motivación y el rendimiento escolar, sino que representa un factor protector frente al acoso escolar (Duggins, Kuperminc, Henrich, Smalls-Glover, & Perilla, 2016; Skues, Cunningham, & Pokharel, 2005). En esta dirección, el informe de la OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017), destaca que el mayor sentido de pertenencia escolar, se asocia con una mayor satisfacción vital y con menores niveles de victimización por acoso escolar.

La victimización por acoso escolar es la experiencia que un niño, niña o adolescente presenta cuando, sin tener la posibilidad de defenderse, uno o varios compañeros le agreden repetida y deliberadamente (Olweus, 1993). Es la manifestación más grave de la violencia escolar, con implicaciones no sólo educativas sino también legales en los casos más graves (Cutrín, Gómez-Fraguela, Maneiro, & Sobral, 2017; Gallego, Novo, Fariña, & Arce, 2019). El diagnóstico de acoso escolar requiere del cumplimiento de cinco criterios, a fin de diferenciarlo (diagnóstico diferencial) de otras conductas violentas o antinormativas en el entorno escolar (Arce, Velasco, Novo, & Fariña, 2014). En primer lugar, el criterio de daño, los niños, niñas y/o adolescentes que ejercen acoso escolar presentan conductas o estrategias agresivas (un único acto no sería suficiente para el acoso; Martín & Moral, 2019), cuyo objetivo es herir física o psicológicamente al otro (Hinduja & Patchin, 2009; Olweus, 2013). En segundo lugar, dichos comportamientos se realizan con la intención y voluntad (criterio de intencionalidad) de producir daño al acosado (Hinduja & Patchin, 2009; Olweus, 2013). En tercer lugar, el criterio de desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Gini, 2004; Stein, Dukes, & Warren, 2007), se puede expresar a través de la ausencia o presencia de la fuerza física (Olweus, 2013), del estatus que ocupan dentro del grupo o de características personales, las cuales le otorgan cierto poder al agresor sobre el grupo de iguales (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). En cuarto lugar, el criterio de cronicidad y periodicidad, según el cual las acciones de acoso deben ser crónicas, repetidas y prolongadas en el tiempo (Gladden Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014; Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1996). En quinto lugar, el criterio de victimización (mandato de Naciones Unidas; United Nations, 1985) en la persona objetivo del acoso, tal que sin daño (victimización) no hay acoso (Arce, Fariña, & Vilariño, 2015).

Por su parte, Little, Henrich, Jones, y Hawley (2003), proponen una distinción entre violencia manifiesta y relacional. La primera hace referencia a una confrontación directa con otros, de manera intencional para causarles un daño, en cambio, la violencia relacional alude a comportamientos más sutiles, que suelen provocar un daño en el entorno social de las personas o a su percepción de pertenencia del grupo. El estudio de la violencia relacional no es frecuente en la investigación científica (Romero-Abrio, Carlos, Sosa, & Musitu, 2019), a pesar de que sus consecuencias son tan negativas para el ajuste psicosocial como las derivadas de la violencia manifiesta (Crick & Grotpeter, 1995; Guterman, Hahm, & Cameron, 2002; Martin & Huebner, 2007; Storch & Masia-Warner, 2004).

El análisis de las consecuencias del acoso escolar se ha centrado tanto en las víctimas como en los agresores y espectadores y, recientemente, en la victimización como predictor de un futuro rol de agresor (Álvarez-García, Núñez, García, & Barreiro-Collazo, 2018), pero el objetivo central ha sido la víctima y la victimización (Fariña, Arce, Vilariño, & Novo, 2014; Novo, Fariña, Seijo, & Arce, 2013; Novo, Seijo, Vilariño, & Vázquez, 2013; Sugden et al., 2010). Según el tipo de acoso vivido, su intensidad y su duración,

factor este último que más influye en la gravedad de los efectos del acoso (Evans, Smokowski, & Cotter, 2016), se pueden diferenciar dos niveles de afectación. En el primer nivel, se produce un deterioro del funcionamiento psicológico, e incluye desde sentimientos de infelicidad (Boulton & Underwood, 1992), soledad (Ando, Asakura, & Simons-Morton, 2005), disminución de la autoestima (Hodges & Perry, 1996; Juonen, Graham, & Schuster, 2003), y una serie de consecuencias negativas con respecto al desempeño académico, tales como el empobrecimiento del rendimiento escolar (Buhs, Ladd, & Herald, 2006), y un mayor índice de absentismo (Rigby, 1996). En el segundo nivel se incluyen consecuencias psicopatológicas graves, derivadas de un estado psicológico estresante, como depresión (Lund et al., 2008), ansiedad (Dempsey & Storch, 2008), trastorno de estrés postraumático (Rivers, 2004), mayor riesgo de consumo de sustancias (Houbre, Tarquinio, & Thuillier, 2006), trastornos psicósomáticos (Gini & Pozzoli, 2009), trastornos alimentarios (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000), ideación suicida (Brunstein, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007), y suicidio (Hidaka et al., 2008) o bullycide (Marr & Field, 2001), que se observan tanto a corto como a largo plazo (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013; Meltzer, Vostanis, Ford, Bebbington, & Dennis, 2011; Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011).

Según afirma Goodenow (1993) los adolescentes consideran de vital importancia su necesidad de pertenencia, apoyo social y aceptación, de manera que cobra gran importancia que las nuevas amistades y los vínculos que establezcan los adolescentes sean positivos, ya que les proporcionarán dicho apoyo social, aceptación y bienestar (Allen & Kern, 2017). En cambio, las experiencias sociales negativas durante esta etapa vital pueden afectar al ajuste psicológico de las personas, especialmente en casos de intimidación y victimización (Allen, Ryan, Gray, McInerney, & Waters, 2014). Particularmente, si tenemos en cuenta que durante la adolescencia se forma la identidad (Brechwald & Prinstein, 2011; Davis, 2012), que los adolescentes buscan comprender quienes son, separando sus identidades de las de sus familias, e intentan encajar entre sus iguales y su entorno social (Evans, 2007), y que la escuela es el lugar en donde pasan la mayor parte de su tiempo, como comunidad que ofrece oportunidades para atender sus necesidades sociales y emocionales, creando un impacto en sus resultados académicos, en su salud y en su bienestar (Allen & Kern, 2017; McGraw, Moore, Fuller, & Bates, 2008), resulta de interés analizar el sentido de pertenencia a la escuela.

En base a lo expuesto anteriormente, nos planteamos este estudio en el que someter a contraste un modelo explicativo, con el objetivo de contribuir a incrementar el conocimiento sobre la relación entre la experiencia de victimización por acoso escolar, tomando en consideración los criterios diferenciales de otras conductas violentas o antinormativas en el entorno escolar (Arce et al., 2014), y el sentido de pertenencia escolar. Además, nos planteamos analizar si esta relación pudiera estar mediatizada por el ajuste psicológico de los adolescentes, esto es, indicadores de alteraciones emocionales y de ajuste escolar. Para ello se ha calculado un modelo ajustado (Figura 1) que analiza el efecto de tres factores de victimización por acoso escolar sobre el sentido de pertenencia escolar, distinguiendo el efecto directo e indirecto teniendo en cuenta el efecto mediador de dos variables de ajuste psicológico. La hipótesis a contrastar plantea si los tres factores de victimización por acoso escolar predicen el sentido de pertenencia escolar a través de las variables de ajuste psicológico.

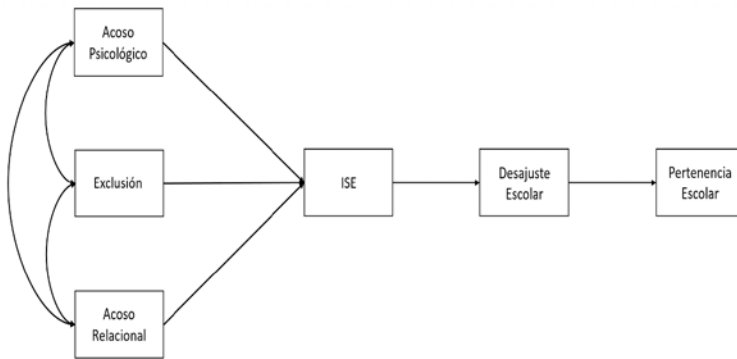


Figura 1: Modelo ajustado hipotetizado

Método

Participantes

La muestra total estuvo compuesta por 140 participantes (varones = 67, 47.9%; mujeres = 73, 52.1%), estudiantes de 2º curso de la E.S.O. de la provincia de A Coruña, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M = 13.11$; $DT = .65$). Concretamente un total de 14 adolescentes con 12 años (10.1%), 102 con 13 años (73.4%), 17 con 14 años (12.2%), 5 con 15 años (3.6%), y 1 con 16 años (.7%).

Procedimiento

El acceso a la muestra fue accidental, mediante la colaboración de centros educativos de la provincia de A Coruña, concretamente, con el alumnado de 2º curso de la E.S.O., seleccionando el grupo etario de mayor prevalencia de comportamientos violentos, entre los 12 y los 14 años (Estévez, Lila, Herrero, Musitu, & Martínez, 2002).

En primer lugar, se tramitaron todas las autorizaciones de los centros educativos, así como el consentimiento de los progenitores y participantes. Tras la obtención de los mismos, se procedió a administrar la batería de instrumentos de medida. La aplicación de las pruebas fue realizada de manera colectiva por personal entrenado, en tres sesiones y en horas de tutoría (50 min.), de manera que solo contestaron aquellos alumnos que contaron con las autorizaciones necesarias. Se respetaron las condiciones éticas establecidas a nivel general en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, garantizando el anonimato y la confidencialidad en relación a los datos obtenidos.

Instrumentos de medida

Variable de resultado

Sentido de Pertenencia Escolar. Para medir el sentido de pertenencia escolar se aplicó la Escala de Vínculos, subescala de la Escala de percepción del clima y funcionamiento

del centro por el alumnado (Oliva et al., 2011). Esta subescala consta de 7 ítems que, al igual que la escala completa, están dispuestos en una escala tipo Likert de 7 puntos (desde 1 *totalmente falso* hasta 7 *totalmente verdadero*). El α de Cronbach para esta escala es de .81, siendo para esta muestra de .86.

Predictores

Victimización por acoso escolar. Con el fin de evaluar la victimización por acoso escolar se aplicó la escala UPF-4 (Arce et al., 2014), que incluye en su diseño los cuatro criterios diagnósticos del acoso escolar (daño, intencionalidad, desequilibrio de poder, y periodicidad y cronicidad). Esta escala se compone de 26 ítems dispuestos en una escala Likert de cinco puntos (1= *no me ocurre nunca o casi nunca*; 2= *una vez al mes*; 3= *dos o tres veces al mes*; 4= *una vez a la semana*; 5= *varias veces a la semana*) en la que se informa de la frecuencia con la que han sufrido el comportamiento de acoso y la duración del mismo (*un mes, tres meses, seis meses, un año o más*). Está formada por 4 factores de los cuales en el presente estudio se emplean 3 de los factores como predictores, el acoso psicológico, la exclusión y el acoso relacional. El α de Cronbach es para esta escala de .95, y para nuestra muestra ha sido de .91.

Variables mediadoras

Ajuste psicológico. Los participantes en este estudio cumplieron el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (Reynolds & Kamphaus, 1992; Adaptación española, González, Fernández, Pérez, & Santamaría, 2004), concretamente el autoinforme de personalidad S3 (BASC S3). Este instrumento evalúa numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas), con 18 subescalas agrupadas en escalas clínicas, adaptativas y globales, en 185 ítems con dos opciones de respuesta (verdadero o falso). En este estudio en concreto se han utilizado las escalas globales de "desajuste escolar" (Actitud negativa hacia el colegio, Actitud negativa hacia los profesores y Búsqueda de sensaciones) y el "índice de síntomas emocionales" (ISE) (Ansiedad, Autoestima, Depresión, Estrés social, Relaciones interpersonales y Sentido de incapacidad). En cuanto a la fiabilidad de las escalas se sitúan entre un $\alpha = .70$ y $\alpha = .90$.

Análisis de datos

Para analizar las asociaciones directas e indirectas entre tres factores de victimización de acoso escolar y la pertenencia escolar, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales. En este modelo los tres factores de victimización por acoso escolar, el acoso psicológico, la exclusión y el acoso relacional predicen el sentido de pertenencia escolar de manera directa, así como indirectamente a través de la influencia del ajuste psicológico, con las variables de índice de síntomas emocionales y desajuste escolar. Se realizaron análisis de correlaciones, con el coeficiente de Pearson, y análisis descriptivos con el cálculo de medias, desviaciones típicas, junto con la comprobación del supuesto de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors (Pedrosa, Juarros-Basterretxea, Robles-Fernández, Basteiro, & García-Cueto, 2015). Asimismo, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales y su ajuste a través de indicadores robustos, en este caso *S-B* χ^2 usando el método de estimación de Máxima Verosimilitud. Para los análisis descriptivos y de correlaciones

se empleó el paquete estadístico IBM SPSS 22, y el cálculo del modelo y el ajuste del mismo con el programa estadístico EQS 6.3.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones de Pearson de todas las variables. El sentido de pertenencia escolar se asoció de manera significativa y negativa con los síntomas emocionales ($r = -.212, p < .05$), el desajuste escolar ($r = -.424, p < .01$) y el acoso relacional ($r = -.205, p < .05$), pero no así con el acoso psicológico ($r = -.111, ns$) y la exclusión ($r = -.176, ns$). Por su parte, las dos variables de ajuste psicológico correlacionaron entre sí de manera significativa, al igual que con los tres factores de victimización del acoso escolar. Concretamente, los síntomas emocionales se asociaron positivamente con el desajuste escolar ($r = .435, p < .01$), el acoso psicológico ($r = .500, p < .01$), la exclusión ($r = .354, p < .01$) y el acoso relacional ($r = .511, p < .01$); y el desajuste escolar se asoció de manera positiva con el acoso psicológico ($r = .324, p < .01$), la exclusión ($r = .302, p < .01$) y el acoso relacional ($r = .321, p < .01$). Por último, los tres factores de acoso correlacionaron significativamente entre sí. El acoso psicológico se asoció positivamente con la exclusión ($r = .789, p < .01$) y el acoso relacional ($r = .718, p < .01$), mientras que la exclusión se correlacionó de manera positiva con el acoso relacional ($r = .685, p < .01$).

Tabla 1

Medidas, desviaciones típicas y correlaciones de Pearson de todas las variables

Medidas	1	2	3	4	5	6
1.Sentido de Pertenencia Escolar	-					
2.ISE	-.212*	-				
3.Desajuste Escolar	-.424**	.435**	-			
4.Acoso psicológico	-.111	.500**	.324**	-		
5.Exclusión	-.176	.354**	.302**	.789**	-	
6.Acoso relacional	-.205*	.511**	.321**	.718**	.685**	-
<i>M</i>	33.46	311.28	153.87	2.19	.75	2.36
<i>SD</i>	8.57	58.35	28.51	3.84	1.82	3.70

Nota. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

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

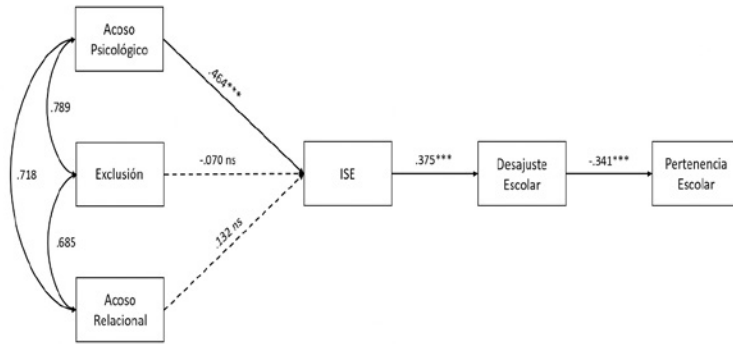


Figura 2: Modelo 1: Efectos directos, e indirectos del acoso escolar sobre la pertenencia escolar considerando los efectos mediadores del ajuste psicológico.

El modelo calculado (Figura 2) se ajusta a los datos ($S-B \chi^2 = 8.89$, $gl = 7$, $p = .26$). Mayores niveles de acoso psicológico se asociaron con mayores niveles de síntomas emocionales ($\beta = .464$, $p < .001$) y a su vez con mayores niveles de desajuste escolar ($\beta = .375$, $p < .001$), lo que a su vez predijo un menor sentimiento de pertenencia escolar ($\beta = -.341$, $p < .001$). El efecto indirecto del acoso psicológico sobre el sentido de pertenencia escolar a través de la sintomatología emocional y el desajuste escolar fue estadísticamente significativo ($\beta = -.059$, $p < .05$), del mismo modo que el efecto indirecto del acoso psicológico sobre el desajuste escolar a través de la sintomatología emocional fue estadísticamente significativo ($\beta = -.128$, $p < .05$). Por el contrario, ni la exclusión ($\beta = -.070$, ns) ni el acoso relacional ($\beta = .132$, ns) tuvieron efecto directo sobre la pertenencia escolar, ni indirecto ($\beta = .009$, ns), la exclusión, y ($\beta = .017$, ns), el acoso relacional. Los efectos indirectos de las tres formas de acoso se calcularon teniendo en cuenta la relación entre todas ellas.

Discusión

Previamente a la discusión de los resultados, hemos de mencionar las limitaciones de este estudio. En primer lugar, el tamaño de la muestra y su representatividad reducen el alcance y la generalización de los resultados obtenidos, siendo necesario incrementar dicho tamaño y representatividad para incluir una visión más completa de la realidad de la comunidad escolar. De hecho, la sensibilidad del diseño para un tamaño del efecto medio ($w = .30$) es de .71 y grande ($w = .50$) de .99 (criterio ideal $\geq .80$). En segundo lugar, en las medidas psicométricas ha de considerarse cuánta de la varianza es atribuible al método de medida (i.e., instrumento) en vez de al constructo medido (en concreto, ajuste psicológico, acoso escolar y sentido de pertenencia), lo que se conoce como varianza común del método. En este contexto de medida, se sospecha que las repuestas de los participantes, especialmente aquellos acosados y acosadores, pueden estar afectadas por un sesgo sistemático de ocultación o disimulación de daño (Fariña, Redondo, Seijo, Novo, & Arce, 2017). En tercer lugar, en relación con la naturaleza correlacional de este estudio no se pueden establecer causalidades, como antecedentes y consecuentes, entre las variables evaluadas. La incorporación de la dimensión temporal en investigaciones futuras podría ayudar a desentrañar este proceso.

El objetivo del presente estudio era analizar el efecto de los factores de victimización por acoso escolar sobre el sentido de pertenencia escolar, junto con el supuesto papel mediador de las variables de ajuste psicológico. La hipótesis planteada para ello se cumplió de manera parcial.

En primer lugar, nuestros resultados confirmaron que el efecto mediador del ajuste psicológico, a través de la sintomatología emocional y el desajuste escolar, explica el efecto de la victimización por acoso psicológico y el sentido de pertenencia escolar. Así, mayores puntuaciones de victimización por acoso psicológico se relacionaron de manera positiva con la sintomatología emocional, y ésta se asoció también de manera positiva con el desajuste escolar, lo que, a su vez, predijo menores puntuaciones de sentido de pertenencia escolar. Esto es, el modelo sugiere que la experiencia de victimización se traduce en una sintomatología emocional negativa, que a su vez afecta de manera negativa al ajuste escolar de los adolescentes, que en última instancia reportarán un menor sentimiento de pertenencia escolar, pudiendo a su vez favorecer la cronicidad de la situación de victimización y agravar las consecuencias del mismo (Davis et al., 2019). Nuestros resultados confirman estudios previos que relacionaron la victimización por acoso escolar con un menor sentido de pertenencia escolar (Duggins et al., 2016; O'Brennan & Furlong, 2010), así como de ajuste psicológico (Dawes, Chen, Farmer, & Hamm, 2017).

En segundo lugar, estos supuestos no se cumplieron en el caso de los otros dos factores de victimización por acoso escolar. De tal modo que, ni la exclusión ni el acoso relacional mostraron efectos directos o indirectos en relación con el sentido de pertenencia escolar. Si tenemos en cuenta que la violencia relacional es considerada en ocasiones como menos grave y más aceptada (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín-Babarro, 2013), es posible que guarde relación con la percepción de los adolescentes acerca de este tipo de violencia. Se ha de tener en cuenta que la violencia relacional incluye manifestaciones tanto de los comportamientos de acoso psicológico como del acoso relacional y la exclusión (p.e., insultos, motes, burlas) que pueden ser más fáciles de detectar, y por ello, deben ser objeto de atención en el contexto educativo, porque como se ha observado, pueden generar efectos negativos en las víctimas y ser indicativas de otras formas de violencia (Parker & Griffin, 2002).

Por último, señalar que aunque es necesario incrementar el conocimiento sobre las características de contexto en el acoso escolar (Skues et al., 2005), la investigación más reciente coincide en identificar el efecto mediador del sentido de pertenencia escolar en la relación entre la victimización por acoso escolar y el ajuste psicológico (Hatchel & Marx, 2018; Hatchel, Merrin, & Espelage, 2019), o los efectos que la pertenencia puede tener sobre la victimización (Jiménez, Musitu, Ramos, & Murgui, 2009). A pesar de que nuestro diseño no permite establecer en qué medida la baja pertenencia de los alumnos se deben a la experiencia de victimización, o si el bajo sentido de pertenencia favorece la victimización por acoso escolar, la relación que confirma el modelo resulta de gran interés para el diseño de los programas de prevención e intervención en acoso escolar (Novo, Fariña, Seijo, Vázquez, & Arce, 2019; Rose, Simpson, & Ellis, 2016; Wormington, Anderson, Schneider, Tomlinson, & Brown, 2016). Así, la mejora del sentido de pertenencia a la escuela podría considerarse como una herramienta de prevención del acoso escolar (Duggins et al., 2016). El sentido de pertenencia escolar se asocia con mayor preocupación y respeto hacia los iguales y los profesores, mayor aceptación hacia aquellos que no pertenecen al grupo de iguales, y más comportamientos altruistas y prosociales (Watson, Battistich, & Solomon, 1998). Pero también según este modelo podría considerarse que el sentido de pertenencia puede amortiguar las

consecuencias del acoso escolar sobre las víctimas, particularmente a largo plazo (Davis et al., 2019). Todo ello redundaría en la mejora de la efectividad de los programas de intervención frente al acoso escolar (Polanin, Ewspelage, & Pigott, 2012), y en el desarrollo de un clima escolar incompatible con el desarrollo de conductas violentas entre los alumnos (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Reddy, Rhodes, & Mulhal, 2003).

Como señalan Allen y Kern (2017), en la construcción del sentido de pertenencia a la comunidad educativa también se han de considerar el rol del profesorado y de la familia. Es más, trascendiendo el ámbito educativo, los adolescentes desarrollarán relaciones sociales significativas en otros contextos sociocomunitarios en los que se ha demostrado que el sentido de pertenencia forma parte de un constructo más amplio, esto es, del sentido de comunidad (Novo, Redondo, Seijo, & Arce, 2016), que también favorece el ajuste personal y social (Arce, Fariña, & Vázquez, 2011; Schweitzer, Rosenbaum, Campos, & Gardi, 2002).

Referencias

- Akar-Vural, R., Yilmaz-Özelçi, S., Çengel, M., & Gömleksiz, M. (2013). "The development of the Sense of Belonging to School" Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(3), 215-230. Recuperado de http://ejer.com.tr/public/assets/catalogs/en/12-11021_SYilmaz_Changes%20_215-230_.pdf
- Alemany, I., Campoy, C., Ortiz, M., & Benzaquén, R. (2015). Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: Un análisis en un contexto multicultural. *Publicaciones*, 45, 83-100. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/5790/5258>
- Allen, K., & Kern, M. L. (2017). *School Belonging in Adolescents*. Singapore: Springer Singapore. Doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
- Allen, K., Ryan, T., Gray, D., McInerney, D., & Waters, L. (2014). The social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18-33. Doi: <https://doi.org/10.1017/edp.2014.2>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., García, T., & Barreiro-Collazo, A. (2018). Individual, family, and community predictors of cyber-aggression among adolescents. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10(2), 79-88. Doi: <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a8>
- Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial influences on physical, verbal and indirect bullying among Japanese early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25(3), 268-29. Doi: <https://doi.org/10.1177/0272431605276933>
- Arce, R., Fariña, F., & Vázquez, M. J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales delictivos y no delictivos en menores [Social competence and delinquent, antisocial, and non-deviant behavior in adolescents]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 473-486. Doi: <https://dx.doi.org/10.14349/rlp.v43i3.487>
- Arce, R., Fariña, F., & Vilariño, M. (2015). Daño psicológico en casos de víctimas de violencia de género: Un estudio comparativo de las evaluaciones forenses [Psychological injury in intimate partner violence cases: A contrastive analysis of forensic measures]. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 6(2), 72-80. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rips.2015.04.002>

- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., & Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar [Development and validation of a scale to assess bullying]. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4509525>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151. Doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2001. Doi: <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.87.12.1997>
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 62(1), 73-78. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166-179. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>
- Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I., & Gould, M. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. Doi: <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000242237.84925.18>
- Buhs, A. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29(4), 429-446. Doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.1027>
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>
- 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. *Journal of the American Medical Association Psychiatry*, 70(4), 419-426. Doi: <http://dx.doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., Maneiro, L., & Sobral, J. (2017). Effects of parenting practices through deviant peers on nonviolent and violent antisocial behaviours in middle-and late-adolescence. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9(2), 75-82. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2017.02.001>
- Davis, J. P., Merrin, G. J., Ingram, K. M., Espelage, D. L., Valido, A., & El Sheikh, A. J. (2019). Examining Pathways between Bully Victimization, Depression, & School Belonging Among Early Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 1-14. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01340-9>

- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527-1536. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.013>
- Dawes, M., Chen, C. C., Farmer, T. W., & Hamm, J. V. (2017). Self- and peer-identified victims in late childhood: Differences in perceptions of the school ecology. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2273-2288. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0688-2>
- Dempsey, A., & Storch, E. (2008). Relational victimization: The association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood. *Psychology in the Schools*, 45(4), 310-322. Doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20298>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín-Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. Doi: <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Duggins, S. D., Kuperminc, G. P., Henrich, C. C., Smalls-Glover, C., & Perilla, J. L. (2016). Aggression among adolescent victims of school bullying: Protective roles of family and school connectedness. *Psychology of Violence*, 6(2), 205-212. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0039439>
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G., & Martínez, B. (2002). *Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad*. X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. Teruel.
- Evans, C. B. R., Smokowski, P. R., & Cotter, K. L. (2016). Rural bullying. An overview of findings from rural adaptation project. En J. F. Donnermeyer (Ed.), *The Routledge International Handbook of Rural Criminology*. New York, NY: Routledge
- Evans, S. D. (2007). Youth sense of community: Voice and power in community contexts. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 693-709. Doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.20173>
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005) Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
- Fariña, F., Arce, R., Vilariño, M., & Novo, M. (2014). Assessment of the standard forensic procedure for the evaluation of psychological injury in intimate-partner violence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, e32, 1-10. Doi: <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.30>
- Fariña, F., Redondo, L., Seijo, D., Novo, M., & Arce, R. (2017). A meta-analytic review of the MMPI validity scales and indexes to detect defensiveness in custody evaluations. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 128-138. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.02.002>
- Gallego, R., Novo, M., Fariña, F., & Arce, R. (2019). Child-to-parent violence and parent-to-child-violence: A meta-analytic review. *European Journal of Psychology Applied to legal Context*. Advance online publication. Doi: <https://doi.org/10.5093/ejpalc2019a4>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065. Doi: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2008-1215>

- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programs. *School Psychology International*, 25(1), 106-116. Doi: <https://doi.org/10.1177/0143034304028042>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid, España: TEA.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. Doi: <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Guterman, N. B., Hahm, H. C., & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of Adolescent Health*, 30(5), 336-345. Doi: [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00406-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00406-2)
- Hatchel, T., & Marx, R. (2018). Understanding intersectionality and resiliency among transgender adolescents: Exploring pathways among peer victimization, school belonging, and drug use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1289. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph15061289>
- Hatchel, T., Merrin, G. J., & Espelage, D. (2019). Peer victimization and suicidality among LGBTQ youth: the roles of school belonging, self-compassion, and parental support. *Journal of LGBT Youth*. 16(2), 134-156. Doi: <https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1543036>
- Hidaka, Y., Operario, D., Takenaka, M., Omori, S., Ichikawa, S., & Shirasaka, T. (2008). Attempted suicide and associated risk factors among youth in urban Japan. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(9), 752-757. Doi: <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0352-y>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hodges, E. V., & Perry, D. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5(1), 23-28.
- Houbre, B., Tarquinio, C., & Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 183-208. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF03173576>
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974. Doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.20342>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237. Doi: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>

- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-674. Doi: <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>
- Little, T. D., Henrich, C.C., Jones, S. M. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. Doi: <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Lund, R., Kragelund, K., Hjorth, D., Kriegbaum, M., Molbo, D., Due, P., & Christensen, U. (2008). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *European Journal of Public Health*, 19(1), 111-116. Doi: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn101>
- Marr, N., & Field, T. (2001). *Bullycide: Death at Playtime*. Oxfordshire: Wessex Press.
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199-208. Doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20216>
- Martín, B., & Moral, M. V. (2019). Relación entre dependencia emocional y maltrato psicológico en forma de victimización y agresión en jóvenes. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(2), 75-89. Doi: <https://doi.org/10.23923/j.rips.2019.02.027>
- Mcgraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43(1), 27-37. Doi: <https://doi.org/10.1080/00050060701668637>
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher- student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>
- Meltzer, H., Vostanis, P., Ford, T., Bebbington, P., & Dennis, M. S. (2011). Victims of bullying in childhood and suicide attempts in adulthood. *European Psychiatry*, 26(8), 498-503. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2010.11.006>
- Novo, M., Redondo, L., Seijo, D., & Arce, R. (2016). Diseño y validación de una escala para la evaluación del sentido de comunidad en grupos académicos virtuales [Design and validation of a scale to assess the sense of community in academic virtual groups]. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 126-140. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/209/215>
- Novo, M., Seijo, D. Vilariño, M., & Vázquez, M. J. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿Qué es qué en la victimización? [Frequency and intensity in school bullying: What is what in victimization?] *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(2), 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4295883&orden=408397&info=link>
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., Vázquez, M. J., & Arce, R. (2019). Assessing the effects of a parental separation education program on mental health problems. *Psicothema*, 31(3), 284-291. Doi: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.299>
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children’s perspectives on ‘belonging’. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206. Doi: <https://doi.org/10.1080/09669760903424523>
- O’Brennan, L. M., & Furlong, M. J. (2010). Relations between students’ perceptions of school connectedness and peer victimization. *Journal of School Violence*, 9(4), 375-391. Doi: <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.509009>

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*, París, Francia: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., & Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: Un estudio en centros docentes andaluces*. Recuperado de https://www.repositoriosalud.es/bitstream/10668/2483/1/Oliva_DesarrolloPositivo_Instrumentos.pdf
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., Mihalic, S. F., & Limber, S.P. (2000). *Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado.
- Osterman, K. F. (1998). *Student community within the school context: A research synthesis*. San Diego, CA: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Parker, S. K., & Griffin, M. A. (2002). What is so bad about a little name-calling? Negative consequences of gender harassment for over performance demands and distress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 195-210. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.195>
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., & García-Cueeto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.pbad>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-66. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1feb/a3473d0dfd4221c5ee2637310b9c8d3abc85.pdf?ga=2.40886882.158875025.1572210827-824454253.1572210827>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. Manual. Circle Pine, MN: American Guidance Service.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: and what to do about it*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 25(4), 169-175. Doi: <https://doi.org/10.1027/0227-5910.25.4.169>
- Romero-Abrio, A., Carlos, J., Sosa, S., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113. Doi: <https://doi.org/10.25009/pys.v29i1.2572>
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Ellis, S. K. (2016). The relationship between school belonging, sibling aggression and bullying involvement: implications for students with

- and without disabilities. *Educational Psychology*, 36(8), 1462-1486. Doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1066757>
- Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1996). Individual-level correlates of sense of community: Findings from workplace and school. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 395-416. Doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4<395::AID-JCOP8>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<395::AID-JCOP8>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M., 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), 1-15. Doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Schweitzer, J. H., Rosenbaum, R., Campos, A., & Gardi, J. (2002). *Creating block level sense of community in urban neighborhoods*. Home Projects: Families and Communities Together Coalition.
- Skues, J. L., Cunningham, E. G., & Pokharel, T. (2005). The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 15(1), 17-26. Doi: <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.17>
- Stein, J. A., Dukes, R. L., & Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric and Psychology*, 32(3), 273-282. Doi: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl023>
- Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27(3), 351-362. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.003>
- Sugden, K., Arseneault, L., Harrington, H., Moffitt, T. E., Williams, B., & Caspi, A. (2010). Serotonin transporter gene moderates the development of emotional problems among children following bullying victimization. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 49(8), 830-840. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.01.024>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89. Doi: <https://doi.org/10.1002/cbm.808>
- United Nations. (1985). *Declaration of Basic Principles of Justice for Victims of Crime and Abuse of Power* (General Assembly resolution 40/34 of 29 November 1985). Vienna, Austria: United Nations. Recuperado de <http://www.un.org/documents/ga/res/40/a40r034.htm>
- Watson, M., Battistich, V., & Solomon, D. (1998). Enhancing students' social and ethical development in school: An intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 571-586. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)00055-4)
- Wormington, S. V., Anderson, K. G., Schneider, A., Tomlinson, K. L., & Brown, S. A. (2016). Peer victimization and adolescent adjustment: Does school belonging matter? *Journal of School Violence*, 15(1), 1-21. Doi: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.922472>