

## **APOYO SOCIAL, EMPATÍA Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN LOS DIFERENTES ROLES DE AGRESOR-VÍCTIMA DE ACOSO ESCOLAR**

**Carrascosa, L.**

Laura.Carrascosa@uv.es

**Ortega-Barón, J.**

Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España

*Fecha de Recepción: 20 Febrero 2018*

*Fecha de Admisión: 10 Abril 2018*

### **RESUMEN**

El acoso escolar es una de las principales problemáticas en la adolescencia, con graves consecuencias. En comparación con la gran cantidad de estudios centrados en el rol de víctima pasiva y agresor puro, todavía son escasas las investigaciones centradas en el doble rol de agresor-víctima. Así, el objetivo del presente estudio fue analizar posibles diferencias en empatía emocional y cognitiva, evaluación de la red social, soledad emocional y satisfacción con la vida entre cinco grupos de adolescentes con diferente implicación en el acoso escolar: “no implicados”, “agresores/víctimas ocasionales”, “víctimas frecuentes”, “agresores frecuentes” y “agresores/víctimas frecuentes”. La muestra estuvo compuesta por 1034 adolescentes (50.6% chicos y 49.4% chicas), entre 12 y 19 años. Los resultados mostraron que los agresores frecuentes tienen menor empatía emocional que las víctimas frecuentes y los agresores-víctimas ocasionales. Por otro lado, las víctimas frecuentes presentan una evaluación más negativa de la red social que los agresores-víctimas ocasionales. Los adolescentes víctimas y agresores-víctimas frecuentes muestran mayor soledad. Por último, los no implicados y los agresores-víctimas ocasionales presentan mayor satisfacción con la vida. Estos resultados y sus implicaciones son discutidos.

**Palabras clave:** acoso escolar; apoyo social; empatía; satisfacción con la vida

### **ABSTRACT**

**Social support, empathy and satisfaction with life in the different roles of aggressor-victim of bullying.**

Bullying is one of the main problems in adolescence, with serious consequences. In comparison with the large number of studies focused on the role of passive victim and pure aggressor, research focused on the double role of aggressor-victim is still scarce. The aim of this study was to

analyze possible differences in emotional and cognitive empathy, evaluation of the social network, emotional loneliness and life satisfaction among five groups of adolescents with different involvement in bullying: “not involved”, “occasional aggressors/victims”, “frequent victims”, “frequent aggressors” and “frequent aggressors/victims “. The sample consisted of 1034 adolescents (50.6% boys and 49.4% girls), between 12 and 19 years old. The results show that frequent aggressors have less emotional empathy than frequent victims and occasional aggressive-victims. On the other hand, frequent victims show a more negative evaluation of the social network than occasional aggressive-victims. Victims and frequent aggressive-victims show greater loneliness. Finally, the non-involved and the occasional aggressive-victims have greater satisfaction with life. These results and their implications are discussed.

**Keywords:** bullying; social support; empathy; life satisfaction

## **ANTECEDENTES**

El acoso escolar, definido como un comportamiento agresivo, prolongado e intencional hacia los iguales (Olweus, 1993; Volk, Veenestra y Espelage, 2017), se ha convertido en una de las principales problemáticas en la adolescencia, debido a su elevada prevalencia y graves consecuencias para la salud mental (Hellfeldt, Gill y Johansson, 2018; Quinn y Stewart, 2018). Además, la adolescencia es una etapa del ciclo vital en que las amistades se caracterizan por un mayor grado de apego, compromiso y complejidad (Furman y Rose, 2015), y la existencia y consolidación de relaciones positivas entre los iguales son indicadores de ajuste y bienestar psicosocial (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Oberle, 2018). Durante esta etapa del desarrollo, el rechazo sufrido por los iguales y los sentimientos de soledad son un factor de riesgo para convertirse en víctima de acoso escolar (Morán, García y Fínez, 2015), además de privar a los adolescentes de una importante fuente de apoyo social.

La experiencia negativa de sufrir acoso escolar y ser víctima de las agresiones de los compañeros incide en una menor satisfacción con la vida de los adolescentes (Cava, Buelga y Tomás, 2018; Varela, Zimmerman, Ryan, Stoddard, Heinze y Alfaro, 2018). Así, como señalan Mazzone, Camodeca y Salmivalli (2018) y Salmivalli (2010) las dinámicas interpersonales establecidas en las situaciones de acoso escolar y el mayor poder del agresor generan temor y vergüenza, que dificultan que los compañeros se posicionen a favor de la víctima y denuncien la situación (Mazzone et al., 2018; Salmivalli, 2010). Esta falta de apoyo incrementa los sentimientos de soledad y reduce la satisfacción con la vida de las víctimas (Cava et al., 2018).

Por otra parte, en el caso de los agresores, diversos estudios han descrito su falta de empatía, entendiendo esta baja empatía como una dificultad para ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista y sus sentimientos (Estévez, Jiménez y Moreno, 2018; Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minci, Mesurado, 2012). No obstante, en los estudios en que se ha diferenciado entre empatía cognitiva y emocional, los resultados son contradictorios (Van Noorden, Haselager, Cillessen y Bukowski, 2015). Así, en algunos estudios se constata una asociación negativa entre el acoso escolar y la empatía emocional y cognitiva (Espelage, Hong, Kim y Nan, 2018; Estévez et al., 2018; Mestre et al., 2012), mientras que en otros estudios no se observan correlaciones significativas entre estas variables (Ciucci y Baroncelli 2014; Kokkinos y Kipritsi 2012).

Ciertamente, en la literatura científica previa son numerosos los estudios que han analizado las principales características y factores de riesgo vinculados a la implicación de los adolescentes en agresiones hacia sus compañeros o que incrementan el riesgo de ser víctimas, como el aislamiento social, la soledad, la baja satisfacción con la vida o la falta de empatía (Espelage et al., 2018; Estévez et al., 2018; Hutzell y Payne, 2018; Moran et al., 2015). Sin embargo, algunos adolescentes no son únicamente agresores o víctimas, sino que se ha observado la existencia de un grupo de ado-

lescentes que desempeñan el doble rol de agresor y víctima, y que han recibido menor atención en la investigación previa. Aunque los estudios sobre este grupo son escasos, se ha constatado que los adolescentes que desempeñan este doble rol de agresor-víctima son, precisamente, los que tienen un peor ajuste psicosocial y más problemáticas asociadas (Ford, King, Priest y Kavanagh, 2017; Juvonen, Graham y Schuster, 2013; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012). Estos estudios resaltan, por tanto, la necesidad de analizar no sólo a los adolescentes que desempeñan un único rol de agresores, denominados “agresores puros”, o de víctimas, denominadas “víctimas pasivas”, sino que también debe tenerse en cuenta en las investigaciones e intervenciones a aquellos adolescentes que son, al mismo tiempo, víctimas y agresores. Este grupo es menos numeroso, pero presenta mayores dificultades de adaptación, lo que destaca la necesidad de profundizar en su estudio y en el análisis de sus características psicosociales.

En este sentido, el objetivo del presente estudio fue analizar posibles diferencias en empatía emocional y cognitiva, evaluación de la red social, soledad emocional y satisfacción con la vida entre cinco grupos de adolescentes con diferente implicación en acoso escolar: “no implicados”, “agresores/víctimas ocasionales”, “víctimas frecuentes” (víctima pasiva), “agresores frecuentes” (agresor puro) y “agresores/víctimas frecuentes” (doble rol).

## METODOLOGÍA

### Participantes

La muestra del presente estudio estuvo compuesta por 1034 adolescentes (50.6% chicos y 49.4% chicas), de edades comprendidas entre los 12 y los 19 años ( $M = 14.45$ ;  $DT = 1.62$ ). Estos estudiantes pertenecían a tres centros educativos públicos y uno concertado de la Comunidad Valenciana. Estos adolescentes eran estudiantes desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato.

### Instrumentos

Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Esta escala está compuesta por dos sub-escalas: agresión manifiesta, relativa a agresiones directas contra la víctima (ejemplo: “Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás”), y agresión relacional, relativa a agresiones indirectas realizadas a través del círculo de amistades y la red social (ejemplo: “Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás”). A los 25 ítems que componen esta escala se responde mediante cinco opciones de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). Los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) de la escala total fue .86, y para las dos sub-escalas fue .83 y .76, respectivamente.

Escala de Victimización Escolar entre Iguales -VEI- (Cava y Buelga, 2018). Esta escala consta de 11 ítems que se integran en tres factores: Victimización Física (por ejemplo, “Algún compañero/a me ha dado una paliza”), Victimización Verbal (por ejemplo, “Algún compañero/a me ha insultado”) y Victimización Relacional (por ejemplo, “Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería”). Los adolescentes responden mediante una escala Likert con un rango de respuesta desde 1 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*). El alpha de Cronbach de estas sub-escalas fue .65 para Victimización Física, .85 para Victimización Verbal y .90 para Victimización Relacional. La fiabilidad de la escala total en el presente estudio fue .91.

Escala Básica de Empatía -BES- (Jolliffe y Farrington, 2006). Esta escala se compone dos sub-escalas: Empatía Emocional, (ejemplo: “Los sentimientos de otras personas no me importan en absoluto”) y Empatía Cognitiva, (ejemplo: “Normalmente puedo adivinar cuando mis amigos están atemorizados”). Los adolescentes responden a los 20 ítems de esta escala con cinco opciones de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de la escala total fue .81, y para ambas sub-escalas fue .70 y .74, respectivamente.

## APOYO SOCIAL, EMPATÍA Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN LOS DIFERENTES ROLES DE AGRESOR-VÍCTIMA DE ACOSO ESCOLAR

Escala de Soledad -UCLA- (Russell, Peplau y Cutrona, 1980, adaptación: Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008). Esta escala consta de 20 ítems que se integran en dos factores: Soledad emocional, (ejemplo, “Con que frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda”) y Evaluación subjetiva de la red social (ejemplo, “Con que frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa”). Los adolescentes responden a estos ítems con un rango de respuesta de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de la escala total fue .89, y para las dos sub-escalas fue .84 y .85, respectivamente.

Escala de Satisfacción con la Vida -SWLS- (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; adaptación: Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Esta escala consta de 5 ítems que evalúan la satisfacción que los adolescentes tienen con su vida (ejemplo: “Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo”). Los adolescentes responden mediante una escala Likert desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 4 (*muy de acuerdo*). Su fiabilidad (alpha de Cronbach) en el presente estudio fue de .76.

### Procedimiento

El equipo de investigación contactó con cuatro centros educativos seleccionados con el fin de explicarles en qué consistía la investigación. Una vez realizada la reunión informativa, los centros aceptaron participar en el estudio. Para realizar la recogida de datos se cumplimentaron las autorizaciones pertinentes y se procedió al pase de instrumentos en horario escolar, por parte de investigadores previamente entrenados. En todo momento, se informó a los adolescentes sobre la confidencialidad de los datos y la posibilidad de rehusar la participación. Esta investigación se rigió por los principios éticos para la investigación con seres humanos fundamentales de la Declaración de Helsinki y de la Declaración Universal de la UNESCO de Derechos Humanos.

### Análisis de datos

Para realizar los análisis de datos, en primer lugar, se realizaron correlaciones bivariadas entre todas las variables objeto de estudio. Seguidamente, a partir de las puntuaciones totales en agresión hacia los iguales y en victimización, se establecieron los grupos de adolescentes con diferente implicación en la violencia y victimización entre iguales. De esta manera, los adolescentes con puntuaciones superiores a la media + 1 desviación típica tanto en agresión como en victimización fueron asignados al grupo de “agresores/víctimas frecuentes”. Los adolescentes con puntuaciones superiores a la media + 1 DT en agresión hacia los iguales, pero con puntuaciones inferiores a este punto de corte en victimización, fueron asignados al grupo de “agresores frecuentes”. Los adolescentes con puntuaciones superiores a la media + 1 DT en victimización, pero inferiores a este punto de corte en conductas agresivas hacia los iguales, fueron asignados al grupo de “víctimas frecuentes”. Los adolescentes con puntuaciones inferiores a la media -1 DT en victimización y agresión hacia los iguales fueron asignados al grupo de “no implicados”. Finalmente, el resto de adolescentes, cuyas puntuaciones quedaban tanto en violencia como en victimización situadas en la media +/- 1 DT, fueron asignados al grupo de “víctimas/agresores ocasionales”. Posteriormente, se analizaron las diferencias entre estos grupos en las variables de Empatía cognitiva, Empatía emocional, Evaluación subjetiva de la red social, Soledad emocional y Satisfacción con la vida. El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS, versión 24.

### RESULTADOS

En primer lugar, en la tabla 1 se muestran las correlaciones entre variables. En esta tabla se observan correlaciones significativas entre la mayoría de las variables analizadas. Destacan las correlaciones positivas elevadas entre victimización relacional, física y verbal, y entre agresión mani-

fiesta y relacional. Asimismo, se observan también correlaciones positivas elevadas entre empatía emocional y cognitiva, y entre evaluación positiva de la red social y satisfacción con la vida.

Tabla 1. Correlaciones entre las variables objeto de estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Ev. Red Social	1	-.541**	-.083**	-.085**	-.197**	-.166**	-.138**	.420**	.141**	.308**
2.Soledad		1	.098**	.151**	.376**	.283**	.313**	-.390**	.056	-.129**
3.Agr. Manifiesta			1	.501**	.117**	.245**	.185**	-.156**	-.216**	-.155**
4.Agr. Relacional				1	.173**	.108**	.135**	-.168**	.017	-.058
5.Victi. Relacional					1	.532**	.767**	-.198**	.121**	-.009
6.Victi. Física						1	.641**	-.174**	-.067*	-.120**
7.Victi. Verbal							1	-.218**	.071*	-.009
8.Satisfacción vida								1	.025	.092**
9.Emp. emocional									1	.541**
10.Emp. cognitiva										1

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

A continuación, en la tabla 2 se presentan los resultados de los ANOVAs realizados para explorar posibles diferencias entre los cuatro grupos con diferente implicación en agresiones y victimización. Los resultados obtenidos muestran como los agresores frecuentes (agresores puros) tienen menor empatía emocional que las víctimas frecuentes (víctimas pasivas) y que los agresores-víctimas ocasionales. En cuanto a la empatía cognitiva no se observan diferencias significativas entre los diferentes roles. Por otro lado, las víctimas frecuentes (víctimas pasivas) tienen una evaluación más negativa de la red social que los agresores-víctimas ocasionales. Las víctimas frecuentes y los adolescentes que son agresores-víctimas frecuentes muestran mayores sentimientos de soledad. Por último, los adolescentes no implicados y los agresores-víctimas ocasionales presentan mayor satisfacción con la vida.

Tabla 2. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía emocional, Empatía cognitiva, Evaluación de la red social, Soledad emocional y Satisfacción con la vida en función de su implicación en violencia y victimización escolar.

	No implicados	Víctimas Frecuentes	Agresores y Víctimas Ocasionales	Agresores Frecuentes	Agresores y Víctimas Frecuentes	F	p
Emp. Emocional	40.18 (6.23)a	40.61 (6.84)a	39.36 (6.33)	37.44 (6.54)b	39.75 (6.81)	3.57	.007
Emp.Cognitiva	36.29 (3.87)	35.19 (6.01)	35.62 (5.34)	34.79 (5.53)	34.54 (5.50)	.968	.424
Ev. red social	28.82 (5.74)	26.77 (5.14)b	28.56 (4.46)a	28.39 (4.81)	25.92 (5.66)	5.20	.000
Soledad	19.35 (6.55)b	25.13 (6.24)a	20.60 (4.97)b	21.67 (5.08)b	26.20 (5.70)a	24.39	.000
Satisfacción vida	20.14 (4.02)a	16.67 (4.33)b	18.18 (3.94)a	16.86 (3.95)b	15.04 (3.24)b	10.74	.000

## CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar posibles diferencias en empatía emocional y cognitiva, evaluación de la red social, soledad emocional y satisfacción con la vida entre cinco grupos de adolescentes con diferente implicación en la violencia y victimización entre iguales: “no implicados”, “agresores/víctimas ocasionales”, “víctimas frecuentes”, “agresores frecuentes” y “agresores/víctimas frecuentes”. Los resultados obtenidos destacan que tanto las víctimas frecuentes (víctimas

pasivas) como los agresores-víctimas frecuentes (doble rol) perciben menor apoyo social que el resto de los roles implicados. Este resultado podría estar relacionado con las dificultades de integración social en el aula que presentan las víctimas de acoso escolar (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010), y con algunas dinámicas grupales en situaciones de acoso escolar que dificultan el apoyo a la víctima (Salmivalli, 2010). No obstante, estos datos muestran que no sólo las víctimas pasivas sienten esta soledad y falta de apoyo en su entorno, sino que también las víctimas agresivas tienen estos mismos sentimientos de soledad. Dada esta falta de apoyo percibida por las víctimas en su entorno social, los programas de prevención deberían promover el sentimiento de responsabilidad en los espectadores, con el objetivo de que se posicionen en contra del acoso escolar y apoyen a la víctima (Forsberg, Wood, Smith, Varjas, Meyers, Jungert y Thornberg, 2018).

Por otra parte, nuestros resultados muestran que el rol de agresor puro presenta menor empatía emocional que las víctimas pasivas. Este resultado es coherente con algunos estudios previos (Espelage et al. 2018; Estévez et al., 2018), si bien difiere de los obtenidos por otros autores (Ciucci y Baroncelli 2014; Kokkinos y Kipritsi 2012). Es posible que estas diferencias estén relacionadas con los diferentes instrumentos de medición utilizados, un aspecto en el que debería profundizarse en futuras investigaciones. Asimismo, sería interesante tener en cuenta el sexo de los adolescentes, y las diferentes tipologías de agresión y victimización escolar en la exploración de las diferencias en empatía.

Por último, la menor satisfacción con la vida observada en los adolescentes que desempeñan con frecuencia el doble rol de agresor-víctima confirman el peor ajuste psicosocial de estos adolescentes (Ford et al., 2017; Juvonen et al., 2013; Povedano et al., 2012). No obstante, los resultados obtenidos también resaltan la necesidad de tener en cuenta la frecuencia con que los adolescentes se implican en situaciones de agresión y victimización entre iguales, puesto que en el presente estudio aquellos adolescentes cuya implicación en este doble rol es ocasional no presentan menor satisfacción con la vida.

El presente estudio cuenta con algunas limitaciones. En primer lugar, se ha de destacar su naturaleza transversal, que no nos permite establecer relaciones causales entre las variables objeto de estudio. Para poder observar cómo estas variables se influyen mutuamente deberíamos realizar estudios longitudinales. Por otra parte, este estudio se ha realizado mediante autoinformes lo que puede producir sesgos en las respuestas de los adolescentes. En futuras investigaciones sería necesario observar la percepción que los progenitores y los profesores tienen sobre la conducta violenta, la victimización sufrida y las variables personales analizadas.

No obstante, y a pesar de las limitaciones, los hallazgos del presente estudio aportan datos sugerentes y novedosos en este ámbito de estudio que pueden tener una utilidad aplicada en el desarrollo de programas y proyectos educativos. Los datos obtenidos muestran que existen diferencias significativas en las variables estudiadas entre los diferentes roles implicados en agresión y victimización. Por consiguiente, teniendo en cuenta estos resultados, sería conveniente desarrollar proyectos educativos centrados en identificar los diferentes roles para poder realizar intervenciones más específicas con cada grupo. Además, parece que los adolescentes que se implican frecuentemente en conductas de agresión y victimización sufren más consecuencias negativas y presentan más problemas de ajuste psicosocial. Por tanto, este grupo debería ser un objetivo prioritario en los programas de intervención con el objetivo de reducir las graves consecuencias del acoso escolar para estos adolescentes (Quinn y Stewart, 2018).

#### **AGRADECIMIENTOS:**

Investigación ACIF/2015/198, «Intervención en violencia escolar y violencia de pareja en adolescentes», subvencionado por la Conselleria de Educació, Cultura i Esport. de la Generalitat Valenciana dentro del Programa VALi+d para investigadores.

## REFERENCIAS

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, *12*(2), 314-319.
- Borges, A., Prieto, P., Ricchetti, G., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). Validación cruzada de la factorización del Test UCLA de Soledad. *Psicothema*, *20*(4), 924-927.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, *50*, 253-273.
- Cava, M. J. y Buelga, S. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala de Victimización Escolar entre Iguales -VE-I-. *Revista Evaluar*, *18*(1), 43-56.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, *15*(1), 21-34.
- Cava, M. J., Buelga, S. y Tomás, I. (2018). Peer Victimization and Dating Violence Victimization: The Mediating Role of Loneliness, Depressed Mood, and Life Satisfaction. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. doi:10.1177/0886260518760013.
- Ciucci, E. y 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.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H. y Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among US middle school students. *Child & Youth Care Forum*, *47* (1), 45-60.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family and school adjustment problems. *Psicothema*, *30*(1), 66-73.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología educativa*, *15*(1), 45-60.
- Ford, R., King, T., Priest, N. y Kavanagh, A. (2017). Bullying and mental health and suicidal behaviour among 14-to 15-year-olds in a representative sample of Australian children. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *51*(9), 897-908.
- Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. y Thornberg, R. (2018). Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: a cross-collaborative conceptual qualitative analysis. *Research Papers in Education*, *33*(1), 127-142.
- Furman, W. y Rose, A. J. (2015). Friendships, Romantic Relationships, and Peer Relationships. In R. M. Lerner, L. S. Liben, & U. Mueller (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. USA: Wiley.
- Hellfeldt, K., Gill, P. E. y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of school violence*, *17*(1), 86-98.
- Hutzell, K. L. y Payne, A. A. (2018). The relationship between bullying victimization and school avoidance: An examination of direct associations, protective influences, and aggravating factors. *Journal of School Violence*, *17*(2), 210-226.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, *29*(4), 589-611.
- Juvonen, J., Graham, S. y Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong,

- the weak, and the troubled, *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Martín-Antón, L. J., Monjas, M. I., García-Bacete, F. J. y Jiménez-Lagares, I. (2016). Problematic social situations for peer-rejected students in the first year of elementary school. *Frontiers in psychology*, 7:1925.
- Mazzone, A., Camodeca, M. y Salmivalli, C. (2018). Stability and Change of Outsider Behavior in School Bullying: The Role of Shame and Guilt in a Longitudinal Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 164-177.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A.M., Richaud de Minci, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11, 1263-1275.
- Morán, C., García, C. y Finez, M. J. (2015). Acoso escolar: relación con sentimiento de soledad y perfeccionismo positivo en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 199-210
- Oberle, E. (2018). Early Adolescents' Emotional Well Being in the Classroom: The Role of Personal and Contextual Assets. *Journal of School Health*, 88(2), 101-111.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. NY: Wiley- Blackwell.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Quinn, S. T. y Stewart, M. C. (2018). Examining the Long-Term Consequences of Bullying on Adult Substance Use. *American Journal of Criminal Justice*, 43(1), 85-101.
- Russell, D., Peplau, L. A. y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637-657.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E. y Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487-505.
- Volk, A. A., Veenstra, R. y Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34-43.