



ISSN: 1699-6410

Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and Health Psychology, 2 (2006) 15-26

## Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de *bullying*?

Joaquín A. Mora-Merchán

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla (España)

---

### RESUMEN

Dentro del interés creciente que está suscitando la problemática del maltrato entre escolares (*bullying*), uno de los aspectos que más atención está demandando es el estudio de los efectos de las experiencias de victimización. En este estudio analizaremos, desde una metodología retrospectiva, los efectos a largo plazo de la participación como víctima en los episodios de *bullying*, en especial sobre las manifestaciones de estrés en la vida adulta. Igualmente se ha analizado el papel mediador que poseen las estrategias de afrontamiento utilizadas para combatir el *bullying* en dichas manifestaciones. Para ello, se ha evaluado a 219 estudiantes universitarios entre 18 y 40 años a los que se les aplicó una versión modificada del *Retrospective Bullying Questionnaire* (RBQ; Schäfer *et al.*, 2004) que incluye una escala de estrés (Rivers, 1999). Los resultados nos sugieren que, más que las estrategias de afrontamiento, son las evaluaciones que se hacen del conflicto las que condicionan los niveles de estrés en la vida adulta. También se señalan las estrategias percibidas como más eficaces. Se discuten posibles explicaciones.

*Palabras Clave:* estrategias de afrontamiento, efectos largo plazo, *bullying*, victimización

---

### INTRODUCCIÓN

En los últimos años los problemas de *bullying* o maltrato entre escolares se han hecho más y más relevantes dentro de la comunidad escolar y de toda la sociedad en general. La presencia de noticias relacionadas con este fenómeno en los medios de comunicación ha crecido de forma significativa producto del interés y sensibilización social, pero, sin duda también, como consecuencia de la aparición de casos extremos de victimización que desgraciadamente han finalizado con el suicidio de varios adolescentes. Si bien es cierto que los problemas de *bullying* afectan a todos los alumnos que se encuentran en la escuela donde aparecen (Janson y Hazler, 2004; Ortega, 1998), no es menos claro que los efectos más acusados se presentan en las víctimas del maltrato (Hawker y Boulton, 2000).

En esta línea, han sido habituales los estudios que han intentado explorar cuáles serían las consecuencias inmediatas y a largo plazo de las experiencias de victimización entre escolares, ya que, desde las primeras manifestaciones, éstas afectan claramente al bienestar y correcto desarrollo de los implicados. Así, Slee (1995) encontró que los sujetos habitualmente victimizados por otros escolares estaban frecuentemente jugando solos, se sentían los más infelices y poco seguros en el recreo. Estos resultados concuerdan con los encontrados en otros

estudios sobre los problemas de las víctimas en el contexto escolar: infelicidad en la escuela (Boulton y Smith, 1994), el desarrollo de actitudes poco favorables hacia la escuela o el deseo de evitar el contexto escolar (Kochenderfer y Ladd, 1996). Asimismo, distintos autores (Hésela, Menesini, Morita, O'Moore, Mora-Merchán *et al.*, 2004; Smith, 1989) señalan que entre las consecuencias de ser víctima podemos identificar la falta de amigos y la pérdida de confianza y autoestima, incluso mucho después de que se produzcan los episodios de *bullying*.

También se ha encontrado de forma consistente una relación causal entre las experiencias de victimización y la aparición de problemas ligados a la personalidad como la soledad (Newman, Holden y Delville, 2005), ansiedad e inseguridad (Cammack-Barry, 2005), depresión (Roland, 2002) o baja autoestima (Alsaker y Olweus, 1993). Sato, Ito, Morita, Akaboshi *et al.* (1987), en un estudio realizado con niños y adolescentes japoneses identificados como víctimas, encontraron manifestaciones de neurosis, rechazo a la escuela, síntomas transitorios de histeria y relaciones interpersonales problemáticas. También Callaghan y Joseph (1995) encontraron en las víctimas de *bullying* graves rasgos depresivos, junto a puntuaciones muy bajas en autoconcepto global, autopercepción de la competencia académica, conducta y apariencia física. Hoover, Oliver y Hazler (1992), mediante la entrevista de 200 alumnos estadounidenses de secundaria, hallaron que el 14,15% de los chicos y el 14,43% de las chicas identificados como víctimas

---

Dirección de contacto:  
Dr. Joaquín A. Mora-Merchán. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Avda. Ciudad Jardín, 22. 41005 Sevilla. (España).  
E-mail: [merchan@us.es](mailto:merchan@us.es)

autoevaluaban los efectos de la intimidación que padecían como severos en las dimensiones social, emocional, académica, somática y familiar. Al mismo tiempo, también se han encontrado evidencias importantes de que la condición de víctima está asociada a trastornos de tipo psicossomático y a ideación suicida (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela y Rantenan, 1999; Mills, Guerin, Lynch, Daly y Fitzpatrick, 2004).

Todos estos efectos se agravan, si cabe, por la estabilidad de los vínculos de intimidación-victimización y por la continuidad del estatus de los implicados a lo largo de su historia educativa (Olweus, 1978). Además, todas estas manifestaciones suponen, en algunos alumnos, una exageración de los rasgos que les llevan a ser objeto de los ataques de sus compañeros, circunstancia que, sin duda, establece un círculo vicioso difícil de romper sin ayuda del exterior.

No obstante, por lo general, estos trabajos no indican si estos rasgos o trastornos que sufren las víctimas son causa o efecto de las experiencias de abuso que están sufriendo, pero hay evidencias a partir de un número reducido de estudios longitudinales que nos permiten pensar en la influencia de las experiencias de victimización en la aparición de estas características. Kochenderfer y Ladd (1996) estudiaron durante un año a alumnos de infantil de los Estados Unidos y encontraron que las experiencias como víctimas de sus compañeros era un antecedente del aislamiento y del deseo de no querer ir a la escuela. Kochenderfer-Ladd y Wardrop (2001) con 388 alumnos de infantil a los que siguieron hasta tercero de primaria señalaron la asociación de la victimización con el aislamiento y la satisfacción con la vida social. Otra vía que nos refuerza la idea de que estos rasgos son efecto de la victimización son las informaciones que nos ofrecen, de forma retrospectiva, los adultos que han sido víctima de sus compañeros durante su escolarización. Un número importante de adultos poseen intensos y dolorosos recuerdos acerca de estas vivencias en la escuela, a manos de sus compañeros y, a veces, por sus propios profesores (Smith, 1991). Junto a los recuerdos, muchos de estos adultos sienten que la experiencia vivida les ha acarreado consecuencias que perduran en el tiempo como, por ejemplo, la falta de confianza en las relaciones que establecen con los demás (Gilmartin, 1987).

Dos argumentos más inciden en la presencia de efectos a largo plazo de las experiencias de victimización (Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Mora-Merchán *et al.*, 2004). El primero hace referencia a la propia naturaleza del maltrato entre compañeros, definida como un fenómeno social (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996). Dada la importancia de las relaciones que se establecen con los iguales, sería sorprendente si continuas y prolongadas experiencias negativas y rechazo por parte de los compañeros no tuviesen efecto alguno sobre el desarrollo social y sociocognitivo del individuo. El segundo argumento se centra en el momento evolutivo por el que pasan los escolares que sufren este tipo de problema (Schäfer *et al.*, 2004). Uno de los principales objetivos en los niños y niñas en edad escolar es desarrollar y mantener su autoestima en la relación

con los otros, en especial con los otros más significativos. Este es un proceso bidireccional, ya que las relaciones que se establecen ayudan a construir la percepción de uno mismo, pero al mismo tiempo esa percepción de uno mismo afecta al éxito de las relaciones que se establecen (Cillessen y Bellmore, 1999; Harter, 1998). El desarrollo de expectativas sociales, que incluyen las creencias sobre los recursos de los que uno mismo dispone dentro de las relaciones sociales, así como la capacidad de los otros para ofrecer apoyo y bienestar (Bowlby, 1973), es un mecanismo fundamental en este proceso. En el caso de los alumnos que son victimizados por parte de sus compañeros, la percepción de pérdida de apoyo por parte de los iguales y el desarrollo de expectativas negativas sobre las conductas que uno puede esperar de los demás en las relaciones que establece con ellos, marcan probablemente un modelo interno de relaciones caracterizado por la inseguridad, así como una autoestima disminuida. Como las expectativas sociales se organizan alrededor de estilos generales de interacción durante la adolescencia (Bowlby, 1973; Crook, 2000), sería esperable encontrar diferentes efectos debidos a la participación en episodios de maltrato entre compañeros en función del momento en que estas experiencias ocurren. De manera más concreta, podríamos esperar un impacto negativo sobre la autoestima global y los vínculos de amistad independiente del momento en que se produjese el maltrato, pero un efecto especialmente intenso sobre las relaciones con el otro sexo, así como sobre cualquier relación que requiera el establecimiento de vínculos marcados por la intimidad en los casos de maltrato que se experimentasen durante la secundaria, ya que es durante la adolescencia donde estos procesos cobran más auge e importancia.

Junto a los trabajos puramente longitudinales, una segunda opción son los estudios basados en una metodología retrospectiva. Hasta la fecha, las investigaciones sobre maltrato entre escolares basadas en esta metodología han sido escasas y centradas usualmente en poblaciones específicas. Como resultado de estos trabajos se ha podido avanzar un poco más en los efectos a largo plazo debidos a experiencias de victimización durante la escuela. Gilmartin (1987) encontró la posible influencia de estas experiencias a la hora de establecer relaciones íntimas con otra persona. En una muestra de hombres con problemas para relacionarse con mujeres con la intención de construir una pareja, un número muy significativo de ellos (80%) reconoció el haber sufrido el abuso por parte de sus compañeros durante la escolarización.

Matsui, Tsuzuki, Kakuyama y Onglatco (1996), con una muestra de 134 alumnos varones de universidades cercanas a Tokio, encontraron que las experiencias de victimización sufridas durante la escuela estaban asociadas a niveles más bajos en la autoestima de los estudiantes universitarios. Hugh-Jones y Smith (1999), con una muestra de adultos con problemas de tartamudez, señalaron que la mayoría había vivido un número considerable de episodios de malos tratos entre compañeros, de los cuales un número muy alto mostraba efectos a largo plazo, en especial falta de confianza en los demás y en las

relaciones sociales. Rivers (1999) encontró la presencia de huellas intensas debidas a la victimización en una muestra de homosexuales adultos. Smith, Singer, Hoel y Cooper (2003), sobre una muestra de 5.288 adultos de distintos entornos laborales, informaron de una relación significativa entre las experiencias y roles de maltrato entre compañeros vividos durante la escuela y episodios recientes de victimización dentro de los puestos de trabajo. Dentro de este colectivo, los que mostraban un mayor riesgo de sufrir episodios de victimización eran aquellos que durante la escuela adoptaban el papel de agresores y víctimas al mismo tiempo, seguidos por quienes habían participado únicamente como víctimas.

Para aumentar nuestra comprensión sobre la aparición de estos efectos en las víctimas de maltrato entre escolares es necesario buscar variables que, de alguna forma, medien en este proceso, ya que la presencia de estas consecuencias varían de unos alumnos a otros. Una de las variables que están apareciendo de forma relevante dentro de este análisis son las estrategias de afrontamiento que los escolares utilizan a la hora de intentar solucionar su implicación en las situaciones de *bullying* (Kristensen y Smith, 2003).

Para interpretar el uso de estas estrategias partiremos del modelo transaccional de afrontamiento del estrés planteado por Lazarus y algunos de sus colaboradores (Lazarus y Folkman, 1984; Lazarus y Launier, 1978), ya que, dadas las características de los episodios de victimización, creemos puede ser una herramienta eficaz de cara a la interpretación y análisis de estas situaciones. Este modelo se centra en la interacción que se establece entre el sujeto y el medio donde actúa, así como en las variaciones que dichas interacciones sufren a lo largo del tiempo, aspectos que, como hemos nombrado anteriormente, serían fundamentales para entender el fenómeno de los malos tratos entre escolares. Esta teoría ha mostrado ya su utilidad en estudios relacionados con la gestión general del estrés (para una revisión al respecto se puede consultar Frydenberg, 2002).

De acuerdo con este modelo, las estrategias utilizadas para afrontar la situación estresante depende de la percepción o evaluación que el sujeto posee de la misma en un doble sentido (Lazarus y Folkman, 1984): el significado que uno asigna a la situación (evaluación primaria), y por otra a la valoración de las opciones de afrontamiento disponibles (evaluación secundaria). La evaluación primaria contiene a su vez la valoración sobre los resultados que uno espera obtener en una situación determinada. De este modo, si un episodio fuese valorado como estresante esto indicaría que se esperarían consecuencias negativas para el bienestar personal y que se necesitaban dirigir esfuerzos para afrontar bien la situación, bien las emociones que surgen por el contacto con ella (Lazarus y Launier, 1978). Dentro de este modelo, cuando una situación se valora como estresante, se clasifica entonces en una de estas tres dimensiones: daño o pérdida, amenaza y reto (Lazarus y Launier, *Op. cit.*). La primera de estas dimensiones hace referencia a situaciones que ya han ocurrido, y cuyas consecuencias requieren ser afrontadas. Cuando la valoración se encuadra dentro de la categoría de

amenaza, es porque se entiende que la situación puede terminar causando daño o pérdida. Por último, cuando el episodio que se ha de afrontar se evalúa como un reto, lo que destacan son los resultados positivos que se esperan conseguir, a pesar de que exista la posibilidad de que se obtengan algunos resultados negativos.

Hunter y Boyle (2004) analizaron en una investigación con 459 alumnos de primaria y secundaria cuáles eran las valoraciones que los escolares hacían de las consecuencias que tenía el verse implicado en situaciones de maltrato entre escolares, con el objeto de poder identificar si para ellos estos episodios eran considerados como retos o amenazas. Sus resultados muestran como el 44% de las respuestas ven en las experiencias de violencia entre compañeros una oportunidad de aprender o dominar algún aspecto importante para las relaciones interpersonales (19% piensa que aprenderá a afrontarlo mejor en el futuro, 13% señala que al final es una experiencia positiva y el 12% que les permitirá aprender a no intimidar nunca a ningún compañero), lo que se correspondería al concepto de reto (Lazarus y Launier, 1978). En este estudio también se recogieron las consecuencias negativas que tiene el participar en situaciones de maltrato entre compañeros, que señalan el concepto de daño o pérdida y, por tanto, el concepto de amenaza. Entre éstas destacan las secuelas psicológicas (38%) y físicas (28%), el miedo a sufrir el problema de forma continuada (15%), el aislamiento (11%) o la posibilidad de convertirse en un agresor para sus compañeros (4%).

El concepto de evaluación secundaria implica la valoración de las estrategias de afrontamiento que uno mismo posee, así como de las opciones de éxito o fracaso a la hora de aplicar dichas estrategias (Lazarus y Folkman, 1984). En este sentido, Folkman (1984) opina que la percepción de control que cualquier persona manifiesta ante situaciones concretas son un reflejo de la evaluación secundaria, ya que está referida a la creencia que cada uno posee sobre sus habilidades para controlar un episodio particular y, por tanto, refleja los juicios de valor que hacemos sobre lo bien que juzgamos nuestros recursos a la hora de enfrentarnos a los problemas que nos surgen. Con muestras de adultos, Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen (1986) encontraron que cuando la situación se percibe como transformable se aplican sobre todo estrategias de afrontamiento dirigidas directamente al problema. Sin embargo, cuando la situación conflictiva se valoraba como inalterable, que había que aceptar sin más, las estrategias más utilizadas eran de evitación. Resultados similares se han encontrado también en muestras con niños en edad escolar (Ingledeu, Hardy y Cooper, 1997; Kliever, Fearnow y Walton, 1998).

Para terminar de caracterizar el modelo, en especial cuando hablamos de efectos a largo plazo del uso de estrategias de afrontamiento (Fournet, Wilson y Wallander, 1998), es necesario introducir los conceptos de adecuación, o grado de ajuste entre la evaluación que se hace de la situación y la naturaleza de la estrategia utilizada, y de estrategias de enfrentamiento vs de evitación. En el caso de la adecuación, entenderíamos que ésta es más alta

cuando la situación se percibe como modificable y utilizamos estrategias dirigidas a modificar el ambiente o a uno mismo. Por el contrario, sería menor cuando utilizásemos estas mismas estrategias ante una situación valorada como inmodificable. Cuando hablamos del tipo de estrategia, de enfrentamiento o evitación, las primeras se encontrarían asociadas a competencias de afrontamiento más adaptativas (Fournet *et al.*, 1998), mientras que las segundas correlacionan con una mayor incidencia de problemas de ajuste psicosocial (Bruder-Mattson y Hovanitz, 1990; Dumont y Provost, 1999).

El estudio de las estrategias de afrontamiento en el caso de las víctimas de malos tratos entre escolares es en la actualidad un campo de interés creciente, si bien, hasta el momento, el número de trabajos desarrollados sobre este tema no es comparable a las investigaciones dedicadas a otras facetas del problema *bullying* (como, por ejemplo, a los modelos educativos de prevención e intervención; para una revisión ver Smith, Pepler y Rigby, 2004). No obstante, los datos que hasta el momento conocemos nos indican la necesidad de seguir profundizando en esta línea.

Los trabajos centrados en las víctimas han adoptado distintas perspectivas. La primera que tenemos que mencionar hace referencia al uso diferenciado de las estrategias de afrontamiento ante distintas situaciones de maltrato. En un estudio donde se analizaban los distintos usos de las estrategias de afrontamiento por parte de las víctimas de maltrato entre compañeros, Hunter y Boyle (2004) encontraron que las chicas usaban, de forma significativa, más estrategias de búsqueda de apoyo social que los chicos, mientras que no se encontraban diferencias entre sexos en el uso de estrategias centradas en el problema, evitación o pensamiento ingenuo. No obstante, en este mismo trabajo, Hunter y Boyle (*Op. cit.*) también encontraron que el uso de estas mismas estrategias de búsqueda de apoyo social disminuían con la edad (entre los 9 y los 14 años) cuando se trataba de enfrentarse a situaciones de victimización por parte de otros escolares. Por último, señalaron que la evaluación que los alumnos realizaban sobre la naturaleza de la situación conflictiva, bien como reto, bien como amenaza influenciaba la elección de la estrategia de afrontamiento. Los alumnos que valoraban el problema como un reto tendían a elegir en más ocasiones estrategias centradas en el problema o de búsqueda de apoyo social. Las estrategias basadas en el uso de pensamientos ingenuos también se usaban en más ocasiones cuando los estudiantes consideraban que la experiencia de victimización podía ofrecer resultados positivos.

Eslea (2001) exploró el problema con una muestra de 198 niños y niñas entre 11 y 15 años. Sus resultados muestran que las principales respuestas de los alumnos ante los insultos fueron plantarse, hacer frente verbalmente (31%), no hacer nada (21%), ignorar la situación (20%) y decírselo a alguien (16%). Por otra parte, ante las amenazas, también dentro de lo que se ha considerado la agresión verbal, las principales estrategias fueron decírselo a alguien (22%), ignorar la situación (18%), evitar al agresor (18%) o enfrentarse verbalmente al agresor (16%).

Eslea (*Op. cit.*) también recogió las respuestas de los alumnos ante los episodios de victimización indirecta. Ante los rumores las respuestas más comunes fueron hacer frente verbalmente e ignorar la situación (ambas con 27%), decírselo a alguien (19%) y no hacer nada (15%). Cuando la agresión consistía en aislar a la víctima, las estrategias más utilizadas fueron no hacer nada (33%), ignorar la situación (27%) y decírselo a alguien (18%). Por último, se observaron las respuestas ante formas directas de intimidación. Casi la mitad de los estudiantes (49%) decían a alguien lo que les había pasado cuando les robaban algún objeto, mientras que el 13% se peleaba con quien le había robado. En casos de agresión física, el 42% entraba a la pelea con su agresor, el 25% se lo decía a alguien y el 11% evitaba encontrarse con los agresores.

Owens, Shute y Slee (2000) también analizan las estrategias con las que las víctimas de maltrato entre compañeros responden ante diferentes formas de agresión. En este caso se seleccionó una muestra de 54 chicas australianas de 15 años, a las que se le presentó una viñeta en la que se describía un episodio de victimización (mediante una agresión indirecta). Las alumnas respondieron que la respuesta más probable de la víctima en un principio sería intentar negar que el problema había sucedido e intentar que no le afectara. Tras este periodo inicial, las respuestas más probables irían dirigidas a escapar de la situación, por ejemplo unirse a otros grupos, evitar ir al colegio y, en casos extremos, el suicidio. También les preguntó por los efectos que ellas estimaban que tendrían otras estrategias. Cuando se les dijo si veían eficaz pelearse con el agresor, ellas respondieron que posiblemente esta estrategia sólo haría que el problema fuese a peor. Por otra parte, estimaban que sería una buena respuesta, a la hora de solucionar el conflicto, el hablar con el agresor.

En un tercer estudio, Rivers y Smith (1994) encontraron que los alumnos tendían a utilizar con más frecuencia el recurso de contarle el problema a un adulto cuando se trataba de episodios de agresión directa (verbal o física), si bien este era un tipo de agresión más habitual entre chicos que entre chicas (como hemos mencionado anteriormente, este es un tipo de recurso más utilizado entre las alumnas que entre los alumnos).

Una segunda línea de investigación está centrada en el análisis de los efectos psicológicos que las distintas estrategias originan en los alumnos (Cassidy y Taylor, 2001; Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002). Cassidy y Taylor (2001) exploraron los efectos psicosociales que tenían los diferentes estilos de afrontamiento en adolescentes, entre 12 y 16 años, que habían sufrido malos tratos por parte de sus compañeros. Para ello utilizaron un cuestionario que abordaba distintas dimensiones (por ejemplo, control percibido sobre la situación, confianza, tendencia al acercamiento/evitación respecto del problema como estrategia de afrontamiento) que combinadas ofrecían una puntuación de estilo de afrontamiento centrado en la resolución de problemas. Altas puntuaciones en esta escala estaban asociadas a bajos niveles de estrés, por lo que los autores sugieren que estrategias de afrontamiento basadas en puntuaciones bajas en sentimientos de indefensión, alta percepción de control, uso creativo

de estrategias, alta confianza en las propias posibilidades y uso elevado de estrategias de acercamiento al problema que de evitación son adaptativas. No obstante, los resultados que obtuvieron no nos ofrecen mucha información sobre cómo los adolescentes se enfrentan a las situaciones de victimización.

En el estudio de Kochenderfer-Ladd y Skinner (2002) Los resultados mostraron algunas diferencias entre niños y niñas (con una muestra de alumnos de 9 y 10 años). Los chicos que utilizaban más estrategias de resolución de problemas y menos apoyo social solían aparecer como aislados. En el caso de las chicas, sin embargo, el aislamiento estaba asociado a altos niveles de distanciamiento del problema. Para las alumnas no se encontró ninguna relación entre estrategias de afrontamiento, depresión y ansiedad. En los alumnos, por el contrario, sí se encontró que altos niveles de distanciamiento y externalización como estilo de afrontamiento aparecía asociado a depresión y ansiedad cuando el chico sufría severas experiencias de victimización, mientras que cuando las experiencias de victimización no eran de gran intensidad, el mismo estilo de afrontamiento estaba asociado a rasgos de depresión y ansiedad de baja intensidad. Kochenderfer-Ladd y Skinner (*Op. cit.*) también analizaron las valoraciones de los profesores. Los chicos que utilizaban más estrategias centradas en la resolución del problema presentaban, según la valoración de los profesores, menos problemas de comportamiento. Por su parte, las chicas que sufrían frecuentes episodios de victimización eran peor valoradas en competencia social por parte de los profesores cuando internalizaban los problemas y buscaban poco apoyo social como estilo de afrontamiento.

Por tanto, los resultados, en lo que se refiere a las consecuencias psicológicas del uso de las diferentes estrategias de afrontamiento, no son concluyentes. Cuando se analizan los resultados a largo plazo, parece que no se encuentra relación alguna entre la elección de una estrategia u otra y los posibles efectos. Si por el contrario nos referimos a los resultados a corto plazo, parece que las estrategias más asertivas y más centradas en la solución del problema serían más adaptativas, permitiendo un mejor ajuste psicosocial, que aquellas que ponen el énfasis en la evitación del problema o la regulación emocional de la situación.

La tercera línea de se centra en el análisis de la eficacia de dichas estrategias a la hora de detener los episodios de malos tratos entre compañeros. McLean (1994) evaluó la efectividad de las estrategias de afrontamiento en 200 alumnos víctimas de malos tratos por parte de sus compañeros, para ello les preguntó si tras utilizar cada una de las estrategias el problema había terminado o, por el contrario, continuó. Las más efectivas resultaron ser hacerle lo mismo a los agresores (13% lo utilizó y le fue efectivo frente al 5% que lo utilizó y el problema continuó), hacerse amigo de los agresores (19% vs. 9%) y pelearse con los agresores (29% vs. 25%). Las menos efectivas fueron ignorar a los agresores (33% vs. 61%), amenazarles con decírselo a la escuela (11% vs. 19%), amenazarles con golpearles (10% vs. 17%), decírselo a la escuela (18% vs. 28%), amenazarles con decírselo a los padres (10% vs.

15%), hacer nuevos amigos (24% vs. 35%), evitar a los agresores (47% vs. 64%), decírselo a los amigos (42% vs. 54%) y decírselo a los hermanos (20% vs. 25%). También se identificaron otras estrategias en las que no había grandes diferencias con relación a su efectividad: responder a los agresores (53% vs. 58%), plantarse ante los agresores (49% vs. 53%) y mostrar a los agresores que no le molestó (50% vs. 46%). Si analizamos los resultados de McLean (1994) podemos observar que las estrategias más efectivas parecen ser aquellas en las que la víctima se enfrenta activamente a los agresores, si bien estas no son las más usadas. Por otra parte, las menos efectivas son aquellas que se basan en la amenaza hacia el agresor, la evitación y contarle a alguien lo que sucede. También podemos apreciar que estrategias asertivas como plantarse ante el agresor no parecen ser especialmente efectivas.

Siguiendo una metodología similar, Eslea (2001) evaluó la efectividad de las estrategias usadas por alumnos entre 11 y 15 años que eran víctimas de malos tratos por parte de sus iguales. Eslea encontró que en función de las formas de agresión que se habían utilizado había diferencias en el alcance de las estrategias. Así, pelearse con los agresores resultó ser la más útil para parar los insultos y las amenazas, y también bastante eficaz contra los rumores, robos y las agresiones físicas. Ignorar a los agresores fue la más efectiva ante los robos, aunque también dio buenos resultados con las agresiones físicas, los insultos y los rumores. Decir lo que está ocurriendo a alguien fue la mejor estrategia en casos de agresión física, aunque también funcionó de forma eficaz para prevenir robos, amenazas, insultos y rumores. El plantarse ante el agresor, al igual que sucedió en el estudio de McLean (1994) no resultó especialmente exitosa.

Resultados similares fueron expuestos por Salmivalli, Kaukianen y Lagerspetz (1996). En este caso se agruparon las estrategias usadas por víctimas de maltrato entre escolares de 12 y 13 años en clusters. Producto de esta organización se identificaron tres dimensiones principales: la indefensión, que incluía estrategias como no hacer nada ante la agresión, decírselo al profesor y escapar de la escuela, el contraataque, con estrategias como enfrentarse verbalmente al agresor, agredir a otros o provocar a los agresores, y la indiferencia, donde se incluyen estrategias como mantener la calma o intentar que no te afecte lo que sucede. Entre los chicos, un uso elevado de contraataque estaba asociado a menos dosis de confianza en que la agresión finalizase. Puesto que en esta dimensión se incluían estrategias asertivas y provocadoras, este resultado, en consonancia con las investigaciones anteriores, podría ser el esperado. Sin embargo, no explicaría porqué no aparecía la misma tendencia en el caso de las chicas. Por su parte, la indiferencia estaba asociada a unas mayores expectativas de que el problema de maltrato iba a finalizar, aunque de nuevo esta asociación sólo resultó significativa para los chicos. La explicación no es clara, si bien parte de ella podría deberse a los tipos de agresión que son más frecuentes entre chicos y chicas. Así, la combinación de más indiferencia y menos contraataque podría resultar muy efectiva frente a las formas de agresión directa, las más frecuentes en los

chicos (Crick y Grotpeter, 1996; Green, Richardson y Lago, 1996), por lo que, para este caso, los chicos que utilizaran este estilo de afrontamiento podrían percibirse más capaces ante las agresiones. Por último, la indefensión aparece como un conjunto de estrategias poco útil sólo para las chicas (Salmivalli *et al.*, 1996). Parecería, por tanto, que son conductas ineficaces sobre todo ante las agresiones indirectas y verbales, que son las más sufridas por parte de las chicas (Bijttebier y Vertommen, 1998; Olweus, 1994).

Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan (2004) en una nueva investigación, en este caso centrada en la efectividad autopercebida de las estrategias usadas por alumnos entre 13 y 16 años, encontraron que las mejor valoradas fueron decirle a alguien lo que estaba pasando y hacer más o nuevos amigos. Ambas fueron utilizadas sobre todo por escolares que habían sido víctimas, pero habían logrado parar la situación (frente a los que seguían siendo víctimas de algunos compañeros). No hubo diferencias en el uso de estrategias como ignorar lo que pasa, plantarse ante la situación o evitar al agresor.

Por último, Wilton, Craig y Pepler (2000), siguiendo una metodología observacional con 120 alumnos entre primer y sexto curso durante el tiempo de recreo, encontraron que los estilos de afrontamiento que utilizaban las víctimas de malos tratos por parte de sus compañeros podían agruparse dentro de dos categorías principales: estrategias centradas en la resolución del problema o estrategias agresivas. En el primer grupo se incluyeron conductas como ignorar, evitar al agresor, consentir la agresión o afrontar instrumentalmente la situación, que ayudaban a reducir o solucionar el problema. Por el contrario el segundo grupo de estrategias, donde se incluía la agresión física y verbal o dejar expresar las emociones ante la agresión, solía perpetuar el problema.

En nuestro trabajo, utilizando un planteamiento de carácter retrospectivo, intentaremos analizar la influencia de las estrategias de afrontamiento en los efectos a largo plazo de la victimización, centrándonos de forma especial en una variable de ajuste psicosocial aún no considerada convenientemente en casos asociados a *bullying*: la manifestación de estrés en la vida adulta.

## OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El primero de los objetivos de nuestra investigación es evaluar la influencia de los diferentes tipos de estrategias de afrontamiento usadas por las víctimas de maltrato entre escolares en las experiencias de estrés en la vida adulta. En consonancia con los trabajos citados anteriormente, la hipótesis es que aquellas personas que utilicen estrategias más asertivas, basadas en el enfrentamiento del problema, manifestarán menores niveles de estrés a largo plazo. Por el contrario, aquellas que utilicen estrategias de evitación presentarán niveles de estrés más elevados en la vida adulta.

El segundo objetivo es analizar la adecuación entre la evaluación de las situaciones de *bullying* y las estrategias utilizadas, así como los

efectos a largo plazo de dicha combinación. Nuestra hipótesis es que las víctimas que muestren buenos niveles de adecuación entre la evaluación de la situación y la estrategia utilizada presentarán niveles de estrés a largo plazo menores que aquellas que no posean esta adecuación.

Nuestro tercer objetivo es evaluar las percepciones de los adultos de la muestra, estudiantes universitarios, en relación con la eficacia de las estrategias de afrontamiento que utilizaron para combatir las situaciones de maltrato entre escolares durante la primaria y la secundaria. En este caso, nuestra hipótesis es que las estrategias de enfrentamiento a la situación problemática serán percibidas de modo más efectivo que las de evitación.

## MÉTODO

### Participantes

219 estudiantes universitarios de la Universidad de Sevilla (73 hombres y 146 mujeres) de cinco facultades diferentes: Psicología, N=61; Periodismo, N=50; Química, N=22; Económicas, N=38 y Arquitectura, N=48). La elección de los centros se hizo al azar entre los incluidos dentro de las distintas áreas de conocimiento. Una vez elegidos los centros, la selección de las aulas se hizo al azar igualmente, siendo encuestados los alumnos que en ese momento se encontraban en clase. Las edades de los participantes estaban entre los 18 y los 40 años (M=21,28; SD=2,49).

### Instrumentos

Se utilizó una adaptación del *Retrospective Bullying Questionnaire* (RBQ, Schäfer *et al.*, 2004). Este cuestionario anónimo tiene 46 preguntas divididas en distintos apartados. En primer lugar se les pregunta por sus experiencias en situaciones de *bullying* durante la educación primaria: formas de agresión recibidas, identificación de los agresores, y duración de las experiencias. La segunda sección tiene una estructura idéntica a esta primera, pero centrada en este caso en las experiencias durante la educación secundaria.

El tercer apartado explora las experiencias durante la escolarización, en especial, cómo los sujetos combatían las situaciones de intimidación por parte de sus compañeros. Junto a la identificación de las principales estrategias de afrontamiento que se utilizaban, se añadió una pregunta para recabar la valoración que los sujetos hacían sobre la efectividad de sus estrategias (“¿Cuál de las estrategias anteriores fue la más efectiva para resolver la situación?”). A los alumnos se les permitió responder más de una estrategia en esta pregunta. En este apartado también se añadió una pregunta para explorar cómo los sujetos evaluaban las situaciones de *bullying* (“Si fuiste maltratado ¿qué consecuencias piensas que tuvo en tu personalidad?”), así como otra para poder valorar la evaluación que de la situación hacían los alumnos, incluyendo su percepción de control (“Si fuiste maltratado, ¿sentías que podías hacer algo al respecto?”). Las posibles respuestas a esta pregunta se tomaron del instrumento utilizado por Hunter y Boyle (2004) en investigaciones previas que habían demostrado alta validez (Hunter y Boyle, 2002; 2004).

En este tercer apartado aparece también un pregunta dirigida a evaluar la presencia de ideas suicidas asociadas a las situaciones de maltrato. Por último, se incluyó una escala para analizar las experiencias asociadas al estrés (adaptada de Rivers, 1999): recuerdos angustiosos, pesadillas, flashbacks, la sensación de volver a vivir situaciones parecidas a las vividas en la escuela, y estrés ante situaciones similares. En un último apartado se exploraba la continuidad de las experiencias de *bullying* en el mundo laboral, aspecto este no considerado en este estudio dado el bajo número de alumnos con experiencias laborales.

La mayoría de las preguntas son de opción múltiple entre las que se elige una única respuesta. En aquellos casos donde éste no es el procedimiento aparece convenientemente señalado en el propio instrumento.

**Procedimiento**

A los estudiantes se les administró el instrumento en una sesión de clase en las que se les explicó el contenido de la investigación y se les aseguró el carácter confidencial de sus respuestas. Junto a esta información se les explicó cómo rellenar el instrumento. Aquellos alumnos que no quisieron participar abandonaron el aula, si bien entre todas las clases donde se realizó la evaluación sólo renunciaron a contestar 4 alumnos, lo que no nos permite pensar en la presencia de algún efecto indeseable sobre los datos. La aplicación del instrumento ocupó aproximadamente 30 minutos.

En el proceso de codificación se consideró eliminar aquellos instrumentos en los que no hubiese datos que nos permitieran identificarlos dentro de algunos de los roles de implicación en el problema del *bullying* (espectadores, agresores, víctimas o víctimas agresivas), pero no fue necesario eliminar ninguno del análisis. En aquellos casos donde quedó alguna opción sin contestar, se obvió ese cuestionario para el análisis conjunto de esa variable, si bien esto no afectó a las variables principales del análisis expuestas en este trabajo.

**Análisis de los datos**

Los datos se analizan en primer lugar desde un planteamiento descriptivo con el objeto de conocer las respuestas directas que dieron los alumnos. Posteriormente se realizan modelos de regresión y análisis de varianza para ver el peso de las distintas variables en la eficacia de las estrategias de afrontamiento. Se completa este último análisis con pruebas no paramétricas para profundizar en el análisis de las diferencias existentes entre grupos. En todos los análisis se aceptó, al menos, una  $p < 0,05$  y se llevaron a cabo con el paquete estadístico *Spss Win 12.01*.

**RESULTADOS**

La primera tarea en el análisis de los resultados fue asignar a los alumnos dentro de los cuatro roles principales de implicación en el problema *bullying*: víctimas, agresores, víctimas agresivas y espectadores (Mora-Merchán, 2001). Para la identificación de las víctimas se buscó a los alumnos que habían participado en situaciones de

maltrato con cierta frecuencia (al menos “algunas veces”; punto de corte establecido en trabajos previos para considerar la situación como verdadero *bullying* (Whitney y Smith, 1993), bien en primaria, bien en secundaria, y que hubiesen percibido que esa participación tuvo efectos “bastante serios”. Los agresores eran aquellos alumnos que agredían a sus compañeros con cierta frecuencia (la misma opción de respuesta que las víctimas), de nuevo en primaria o en secundaria, y que no hubiesen sido señalados como víctimas. Un tercer tipo de implicados fueron las víctimas agresivas, que cumplían los requisitos para ser considerados de forma simultánea víctimas y agresores. Por último, los espectadores eran aquellos sujetos que no podían ser considerados como víctimas o como agresores en ningún caso.

Una vez hecha esta identificación, analizamos la distribución de los distintos roles a lo largo de la muestra. El perfil de alumno más frecuente era el de espectador (43,69%), seguido del de víctima (30,58%), víctima agresiva (15,05%) y agresor (10,68%). No se encontraron diferencias significativas entre los distintos roles al considerar el sexo de los sujetos, así como tampoco en víctimas y víctimas agresivas al considerar su distribución en primaria, secundaria o en ambas (ver tabla 1).

Perfil	Etapa educativa		
	Primaria	Secundaria	Ambas
Víctimas	33	11	19
Víctimas agresivas	9	6	16
Total	42	17	35

Tabla 1. Distribución de las víctimas en función de la etapa educativa

Con relación al uso y efectividad percibida de las distintas estrategias de afrontamiento, las dos respuestas valoradas de forma más efectiva fueron dialogar con el agresor o agresores e ignorar el problema, seguidas por tres diferentes formas de búsqueda de ayuda en los demás. Por su parte, las estrategias valoradas menos efectivas fueron faltar a clase, pelearse con el agresor, tomarse a broma lo que sucedía y evitar las situaciones de conflicto. No se apreciaron diferencias significativas entre los alumnos y alumnas de la muestra en función de su sexo al considerar sus respuestas a esta cuestión. Al considerar el período donde se produjo la victimización (ver tabla 2), a la hora de valorar posibles influencias debidas a la edad en el uso y satisfacción con las distintas estrategias de afrontamiento, sólo consideramos las respuestas de aquello que habían sido víctimas bien en la educación primaria, bien en la secundaria, eliminando de este análisis a los que habían sufrido esta experiencia de forma continuada, ya que no era posible determinar por sus respuestas si la estrategia habría sido utilizada en uno u otro momento o bien en ambos (al igual que tampoco era posible medir en estos casos si se había producido algún tipo de cambio en la satisfacción por su uso). En este caso sí se encontraron algunas diferencias de interés (no pudo ser aplicado

estadístico en este caso debido a la baja frecuencia registrada en las celdas). La búsqueda de ayuda en la familia fue considerada entre las más efectivas por todos los alumnos que la utilizaron en secundaria, mientras que menos de un tercio de las víctimas de primaria opinaban de igual forma. Ignorar el problema fue valorado por más de la mitad de las víctimas de primaria como una buena estrategia para afrontar el problema. Por el contrario, sólo el 17% de las víctimas de secundaria la consideraron eficaz.

También es digno de mención que las respuestas de las víctimas de primaria fueron más dispersas, esto es, los alumnos que habían estado implicados en problemas de *bullying* en esta etapa habían utilizado muchas más estrategias y todas eran consideradas, en términos generales, igualmente efectivas, mientras que los de secundaria tendían a valorar como eficaces casi de forma exclusiva la búsqueda de ayuda en los demás, ya fueran los amigos, la familia o los profesores.

Estrategia de afrontamiento	Etapa educativa				Total	
	Primaria		Secundaria			
	Frecuencia	% Valoración efectividad	Frecuencia	% Valoración efectividad	Frecuencia	% Valoración efectividad
Ignorar el problema	21	57	6	17	27	48
Evitar la situación	15	27	5	0	20	20
Ayuda de los amigos	12	58	5	60	17	59
Tomárselo a broma	10	20	4	0	14	14
Ayuda de la familia	7	29	4	100	11	55
Hablar con el agresor	7	43	-	-	7	43
Ayuda de los profesores	2	50	2	50	4	50
Pelear con el agresor	2	0	1	0	3	0
Evitar ir a la escuela	1	0	-	-	1	0

Tabla 2. Uso de estrategias y valoración de las mismas según la etapa educativa

Un nuevo análisis que queríamos hacer era ver si las estrategias de afrontamiento utilizadas en el pasado tenían algún peso en las experiencias de estrés actuales de nuestra muestra. Para ello realizamos un análisis estándar de regresión múltiple, donde utilizamos la media de las puntuaciones en la escala de estrés como variable criterio y cada una de las estrategias de afrontamiento como variables predictoras. Los resultados nos indicaron que si bien el uso de estrategias de afrontamiento, en su conjunto, explicaba un 9,8% de la varianza total en la variable criterio ( $F_{9, 65} = 0,79$ ;  $p > 0,05$ ), ninguna de ellas por separado se comportaba como un predictor eficaz.

Se evaluó también la posible relación entre las valoraciones que los sujetos hacían de los episodios de *bullying* y el sexo de los mismos. Las pruebas de chi-cuadrado no mostraron ningún tipo de variación significativa. Tampoco se encontraron diferencias significativas al comparar la valoración global de la situación con la etapa educativa donde había sucedido el maltrato entre escolares. Sin embargo, sí se apreciaron diferencias en la sensación

de control que manifestaron las víctimas. En este caso, las víctimas que lo habían sido durante la educación primaria percibían mayor control o dominio sobre los episodios de *bullying* que las víctimas de secundaria,  $c_2(1, N = 45) = 4,14$ ;  $p < 0,05$ . La evaluación de la situación de maltrato y la percepción de control también se puso en relación con el estrés vivido en la etapa adulta. Los sujetos que percibían mayor control sobre los episodios de intimidación manifestaban en la vida adulta menores niveles de estrés que los alumnos con baja percepción de control  $t(68, N = 70) = 3,43$ ;  $p < 0,01$ . Al realizar una ANOVA de una cola para evaluar el efecto de la valoración de la situación de *bullying* sobre las experiencias de estrés adulto también aparecieron resultados significativos ( $F_{2, 73} = 4,80$ ;  $p < 0,05$ ). Los análisis realizados, utilizando la prueba de Tukey HSD para determinar el sentido de esta influencia, determinaron que los sujetos en los que dominaba la sensación de amenaza sobre la de reto presentaban mayores niveles de estrés que quienes presentaban una valoración principalmente de reto sobre la de amenaza.

Un último análisis se centró en el concepto de adecuación entre la valoración de la situación y la estrategia de afrontamiento utilizada. Los resultados indicaron que tanto aquellos que presentaban buena adecuación, como quienes mostraban mal ajuste, no diferían de forma significativa en los niveles de estrés como adultos,  $t(18, N = 20) = -0,71; p > 0,05$ .

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo de este estudio fue examinar si las estrategias de afrontamiento contra el *bullying* que utilizaron los sujetos de la muestra durante la primaria y la secundaria influían en sus experiencias de estrés en la vida adulta. Los resultados indicaron que si bien como conjunto mostraron cierta influencia, las estrategias que se han considerado en este estudio no explicaban las experiencias de estrés sufridas como adultos. Nuestro segundo objetivo pretendía evaluar si la adecuación entre la evaluación de las situaciones de *bullying* y las estrategias utilizadas afectaba a las manifestaciones de estrés adulto. En este caso tampoco se apreciaron variaciones significativas. No obstante, sí se encontró un efecto no esperado inicialmente que ponía en relación la valoración que los sujetos hacían de las situaciones de *bullying* y las experiencias de estrés. Así, los sujetos que percibían mayor control sobre la situación manifestaron menos niveles de estrés. De igual forma sucedió con aquellos que percibían el conflicto como un reto y no como una amenaza. Nuestro último objetivo se centraba en la efectividad percibida de las distintas estrategias. Las que buscaban el enfrentamiento del problema de forma activa fueron evaluadas entre las más satisfactorias, por el contrario las que consistían en respuestas agresivas o de evitación se consideraron como las menos eficaces.

En contra de lo esperado, ninguna de las estrategias de afrontamiento medidas en esta investigación funcionó como predictor de los niveles de estrés sufridos por los sujetos de nuestra muestra. Este hecho sugiere que las estrategias que normalmente utilizan los alumnos para resolver sus problemas de maltrato con otros escolares no poseen carácter protector, al menos en lo que se refiere a la prevención del estrés asociado a estas experiencias. Este mismo resultado fue encontrado por Kochenderfer-Ladd y Skinner (2002), en este caso relacionado con la aparición de rasgos depresivos y de ansiedad. No obstante, en este mismo estudio, las mismas estrategias de afrontamiento sí se mostraron predictoras eficaces del ajuste psicosocial (mayor competencia social y menor aislamiento).

Estos resultados son poco concluyentes en lo que tiene que ver con el diseño de programas específicos de intervención, ya que, aunque como conjunto sí se han visto eficaces para predecir los niveles de estrés, ninguna de las estrategias de afrontamiento examinadas en nuestro estudio ha resultado ser eficaz de cara a la protección frente a los efectos a largo plazo de la victimización. Sin embargo, dado que en nuestro estudio sólo analizamos los efectos sobre las experiencias de estrés, entendemos que es necesario seguir profundizando en posteriores trabajos sobre la posible influencia de estas estrategias sobre otras posibles

consecuencias, como de hecho aparece en otros estudios (Cassidy y Taylor, 2001; Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002).

La importancia de la adecuación entre la evaluación de la situación y las estrategias usadas para afrontar la situación tampoco se comportó de la forma en que esperábamos, ya que no mostró influencia sobre los niveles de estrés. Estos resultados, no obstante, deben ser interpretados con precaución debido al reducido número de alumnos que participaron en el análisis. Sí resultó relevante, por el contrario, la evaluación que los sujetos hacían de los episodios de *bullying* en un doble sentido. Por una parte, cuando consideramos la percepción de control, las víctimas con menor sensación de dominio sobre los episodios de *bullying* mostraron mayores niveles de estrés. Por otro lado, los alumnos que veían el conflicto más como un reto que como amenaza experimentaban menores niveles de estrés en la vida adulta. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Pape y Arias (1995) en mujeres víctimas de violencia doméstica, donde la percepción de control predecía menores niveles de estrés asociados a las experiencias de maltrato. Estos autores sugirieron que, aunque la percepción de control fuera imaginaria, el efecto reductor de estrés termina reforzándola. Aunque el estudio de Pape y Arias (1995) difiera del nuestro por la naturaleza de su muestra, la coincidencia en los resultados nos invita a pensar que la percepción de control puede ser considerado un protector eficaz en poblaciones de víctimas. Una posible explicación para la relación entre valoración de la situación y niveles de estrés en la vida adulta, como amenaza o reto, podría tener que ver con las emociones que sienten las víctimas cuando sufren el maltrato por parte de sus compañeros. Hunter, Boyle y Warden (2004) señalaron que la sensación de amenaza va acompañada de miedo y otras emociones asociadas a un deterioro de la imagen personal (culpa, vergüenza, etc.), mientras que esto no sucedía en aquellos que percibían el *bullying* como un reto. Es posible, por tanto, que estas emociones negativas sean la causa del estrés posterior.

Un nuevo aspecto que es necesario discutir hace referencia a las estrategias de afrontamiento que se han valorado por los sujetos como efectivas de cara a combatir las situaciones de *bullying*. En general, las estrategias mejor valoradas han sido las que suponen enfrentar el problema y no evitarlo (hablar con el agresor, buscar ayuda en los iguales, familia o profesores), lo que refuerza la hipótesis que nos planteábamos al inicio de esta investigación. No obstante, entre las estrategias más valoradas también se encuentra ignorar la situación de *bullying*, una estrategia de evitación. Para algunos autores (Roth y Cohen, 1986) este tipo de estrategia de evitación puede ser entendida, sin embargo, como una forma activa de enfrentar el problema, ya que supone, sobre todo ante las agresiones de tipo verbal, una forma de mostrar al agresor el poco efecto que su acoso tiene en él, con la esperanza de que éste termine. En el grupo de las estrategias menos valoradas también podemos encontrar una estrategia de enfrentamiento, como es pelearse con el agresor. No obstante, esta estrategia es al mismo tiempo una estrategia de tipo agresiva lo que suele estar asociado, en el caso de un

uso sostenido, a la creación de más problemas de los que podría en un momento dado resolver (Fournet *et al.*, 1998; Olafsen y Viernerö, 2000).

Un último aspecto que debemos reseñar son las posibles limitaciones que puede haber introducido la metodología retrospectiva a la hora de explorar las experiencias de *bullying*. Es evidente que los recuerdos de conductas e ideas sobre sucesos que ocurrieron hace entre 10 y 20 años pueden no ser todo lo precisos que nos gustaría. Sin embargo, hay constancia por investigaciones previas (Brewin, Andrews y Gotlieb, 1993; Schäfer *et al.*, 2004) que los estudios de corte retrospectivo no tienen por qué ser considerados poco fiables. Además, en ausencia de trabajos de diseño longitudinal, investigaciones como ésta son una vía eficaz para estudiar los efectos que la victimización puede provocar en el ajuste psicosocial durante la vida adulta.

Parece claro que dados los resultados obtenidos en esta investigación, donde algunas variables, como por ejemplo la evaluación de los episodios de *bullying*, han mostrado su influencia en el estrés en la vida adulta, que es necesario seguir avanzando en esta línea ampliando las muestras de estudio, así como analizando la influencia que los factores incluidos en este estudio, u otros de igual relevancia, tienen sobre otros aspectos clave para el ajuste psicosocial de las víctimas de maltrato entre escolares en su vida adulta (como, por ejemplo, las relaciones de amistad, los vínculos afectivos, la autoestima, etc.).

## REFERENCIAS

- Alsaker, F.D. y Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 34, 47-63.
- Bijttebier, P. y Vertommen, H., (1998). Coping with peer arguments in school age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 387-394.
- Boulton, M.J. y Smith, P.K. (1994) Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss* (Vol. 2. Separation). New York: Basic Books
- Brewin, C.R., Andrews, B. y Gotlieb, I.H. (1993). Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113, 82-98.
- Bruder-Mattson, S.F. y Hovanitz, C.A. (1990). Coping and attributional styles as predictors of depression. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 557-565.
- Callaghan, S. y Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18 (1), 161-163.
- Cammack-Barry, T. (2005). Long-term impact of elementary school bullying victimization on adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(9-B), 4819.
- Cassidy, T. y Taylor, L. (2001). *Bullying, coping and psychological distress in older children*. Poster session presented at the British Psychological Society Centenary annual conference, SECC, Glasgow, UK.
- Cillessen, A. H. N. y Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650-676.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Crook, W.L. (2000). Understanding attachment security in family context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 285-294.
- Dumont, M. y Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363.
- Eslea, M. (2001). *School bullying: Severity, distress and coping*. Paper presented at the British Psychological Society Centenary annual conference, SECC, Glasgow, UK.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J.A., Pereira, B., Smith, P.K. y Wenxin, Z. (2004). Friendship and Loneliness Among Bullies And Victims: Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. y Gruen, R.J. (1986). Dynamic of stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Fournet, D.L., Wilson, K.L. y Wallander, J.L. (1998). Growing or just getting along? Technical and adaptive competence in coping among adolescents. *Child Development*, 69, 1129-1144.
- Frydenberg, E. (ed.) (2002). *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467-488.

- Green, L.R., Richardson, D.R. y Lago, T. (1996). How do friendship, indirect, and direct aggression relate? *Aggressive Behavior*, 22, 81-86.
- Harter, S. (1998). The development of self representations. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.) (pp 553-617). New York: Wiley.
- Hawker, D. S. J. y 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, 441-455.
- Hoover, J.H., Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Hugh-Jones, S. y Smith, P.K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Hunter, S.C. y Boyle, J.M.E. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: The importance of early intervention. *Educational Research*, 44, 323-336.
- Hunter, S.C. y Boyle, J.M.E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Hunter, S.C.; Boyle, J.M.E. y Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimization, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
- Ingledeu, D.K., Hardy, L. y Cooper, C.L. (1997). Do resources bolster coping and does coping buffer stress? An organizational study with longitudinal aspect and control for negative affectivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 118-133.
- Janson, G.R. y Hazler, R.J. (2004). Trauma reactions of bystanders and victims to repetitive abuse experiences. *Violence-and-Victims*, 19, 239-255.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A. y Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kliewer, W., Fearnow, M.D. y Walton, M.N. (1998). Dispositional, environmental, and context-specific predictions of children's threat perceptions in everyday stressful situations. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 83-100.
- Kochenderfer, B.J. y Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kochenderfer-Ladd, B.J. y Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimisation experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Kristensen, S.M. y Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lazarus, R.S. y Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. En L.A. Pervin y M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp 287-327). London: Plenum Press.
- Matsui, T., Tsuzuki, Y., Kakuyama, T. y Onglatco, M.L. (1996). Long-term outcomes of early victimization by peers among Japanese male university students: Model of a vicious cycle. *Psychological Reports*, 79, 711-720.
- McLean, A.V. (1994). *Bullying survey in Strathclyde Region*. Glasgow North East Psychological Service, Strathclyde Regional Council.
- Mills, C., Guerin, S., Lynch, F., Daly, I. y Fitzpatrick, C. (2004). The relationship between bullying, depression and suicidal thoughts/behaviour in Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 21, 112-116.
- Mora-Merchán, J.A. (2001). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla
- Newman, M.L.; Holden, G.W. y Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, 28, 343-357.
- Olafsen, R.N. y Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

- Ortega, R. (1998). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández (ed.): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos* (pp 19-29). Madrid: Narcea.
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive-Behavior*, 26, 67-83.
- Pape, K.T. y Arias, I. (1995). Control, coping, and victimization in dating relationships. *Violence and Victims*, 10, 43-54.
- Rivers, I. (1999). *The long-term consequences of peer victimization for gay, lesbian and bisexual adults*. Tesis Doctoral no publicada. Roehampton Institute.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Roth, S. y Cohen, L.J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41, 813-819.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Lagerspetz, K.M.J. (1996). How do the victims respond to *bullying*? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). *Bullying* as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sato, K., Ito, I., Morita, S., Akaboshi, K. *et al.* (1987). Neuroses and psychosomatic syndromes of the bullied children. *Japanese Journal of child and Adolescent Psychiatry*, 28, 110-115.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J.A., Singer, M.M. y van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Slee, P.T. (1995). *Bullying* in the playground: The impact of inter-personal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12, 320-327.
- Smith, G. (1991). *Safer schools: Safer cities*. *Unpublished Report*, Wolverhampton Education Department.
- Smith, P.K. (1989). *The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups*. Comunicación presentada en el congreso anual de la British Psychological Society. London.
- Smith, P.K., Pepler, D. y Rigby, K. (eds.) (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H. y Cooper, C. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, 175-188.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y 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.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wilton, M.M.M., Craig, W.M. y Pepler, D.J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of *bullying*: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.