



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2022

**ACOSO ESCOLAR ASOCIADO AL LENGUAJE:
INDICADORES Y PREDICTORES**

Mario Valera Pozo



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2022

Programa de Doctorado en Educación

**ACOSO ESCOLAR ASOCIADO AL LENGUAJE:
INDICADORES Y PREDICTORES**

Mario Valera Pozo

Director/a: Eva Aguilar Mediavilla

Director/a: Daniel Adrover Roig

Tutor/a: Eva Aguilar Mediavilla

Doctor/a por la Universitat de les Illes Balears



Universitat
de les Illes Balears

Dra. Eva Aguilar Mediavilla, de la Universidad de las Islas Baleares.

DECLARO:

Que la tesis doctoral que lleva por título ***Acoso escolar asociado al lenguaje: Indicadores y predictores***, presentada por **Mario Valera Pozo** para la obtención del título de doctor, ha sido dirigida bajo mi supervisión y que cumple con los requisitos necesarios para optar al título de Doctor Internacional.

Y para que quede constancia de ello firmo este documento.

Firma

Palma de Mallorca, 21/11/22



Universitat
de les Illes Balears

Dr. Daniel Adrover Roig, de la Universidad de las Islas Baleares.

DECLARO:

Que la tesis doctoral que lleva por título ***Acoso escolar asociado al lenguaje: Indicadores y predictores***, presentada por **Mario Valera Pozo** para la obtención del título de doctor, ha sido dirigida bajo mi supervisión y que cumple con los requisitos necesarios para optar al título de Doctor Internacional.

Y para que quede constancia de ello firmo este documento.

Firma

Palma de Mallorca, 21/11/22

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por su ternura y su sacrificio, por darme todas las oportunidades incluida esta, por ayudarme a levantarme todas las veces que caí.

A Eva y a Dani, por dirigir esta tesis y guiarme estos últimos años, incluso antes de empezar el doctorado, por mirar siempre por mí y por la calidad de lo que hacía, por sus palabras de aliento y comprensión.

A toda la gente que me ha acompañado en mi vida académica, en el departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación como en IDELab. **A Eduard**, con el que empezó una semilla y que siempre apostó por mí. **A Pep, Albert, Àngels e Inma**, que participaron en los estudios de esta tesis y aportaron sabiduría y serenidad. **A Raúl**, que me ayudó siempre que lo necesité y que me enseñó más de una y dos cosas con su amabilidad. **A Víctor**, compañero y maestro, gracias por secuestrarme para charlar y para que me diera el aire, por preguntar y preocuparte. **A Lucía**, con la que trabajar siempre fue fácil y un placer, con la que siempre puedo contar.

A todos y todas los que han contribuido a que se hayan podido conseguir los datos que sustentan esta tesis, que han puesto su esfuerzo para que pudiera ser posible y han compartido carretera. **A Jorge, Juan y Ester**, que todavía sigue ahí compartiendo buenos momentos. En especial **a Alberto**, compañero en mil batallas, una de las personas más buenas que conozco y sin el que mucho de lo que hay aquí posiblemente no hubiera podido hacerse. Gracias por hacerme sentir como en casa, en Ibiza o a 8000 kilómetros del hogar. A todos los centros educativos, profesionales, familias y participantes.

A Marta, Aina y Eulalia, que llegaron a mi vida al final de este trayecto, pero han aportado risas y energías en el último esfuerzo.

A Mafe y Mile, que fueron familia cuando más lejos estuve de casa, que dieron todo por ayudarme y a las que echo de menos da igual el tiempo que pase.

A Àlex, Jero, Javi y Adri, mis guerreros, siempre prestos a empuñar una pala de pádel, un mando o unos dados para oxigenarme. **A Yoli y a Jose**, buenas personas con las que cualquier momento es divertido. **A Pau y a Loren**, a los que vi menos estos años de lo que hubiera querido, pero a los que aprecio con locura.

A mi gente de más allá de los mares, **Ricardo, Raúl, Ana, los dos Eric (Vini y Licky) y Ricard**, por su amistad incondicional, por apoyar en los malos momentos, por sacarme sonrisas a menudo, por hacer que una amistad en la lejanía sea una amistad real. **A Pere, César y Piter**, por compartir afición, casa, micrófono e ideas, por descubrirme muchas cosas.

A Bermu, Óscar, Sara y Noa, el amor que os tengo difícilmente es expresable con palabras. Habéis estado ahí siempre, igual que yo lo estaré para vosotros.

A Loki, mi peque, cuya alegría y cariño me sirvió de ejemplo tantas veces, por darme *green time*, hacerme mover cuando no tenía ganas y arrojar luz en mi vida sin pedir nada a cambio.

Y, por supuesto, **a Cris**, sin la que esto ni siquiera hubiera comenzado. Gracias por enseñarme lo que era la verdadera fuerza, por creer en mí y animarme más incluso de lo que yo lo hacía, por cogerme la mano en la oscuridad, por hacer que las cosas difíciles fueran fáciles. Te quiero.

Esta tesis ha sido posible gracias a la beca FPU 2016/02650 del Ministerio de Educación y Formación.

LISTADO DE PUBLICACIONES QUE COMPONEN LA TESIS

El formato escogido para la elaboración de la presente tesis doctoral ha sido el compendio de artículos, reconocido en los planes de estudios de Doctorado (Real Decreto 99/2011). A continuación, se presenta el listado con los artículos ya publicados que se incluyen en esta tesis, acompañados de sus factores de impacto. El conjunto de dichos artículos cumple con los criterios de publicación e indexación requeridos en el programa del Doctorado de Educación de la Universidad de las Islas Baleares:

Artículo I

Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sánchez-Azanza, V. A. y Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, Emotional and School Adjustment in Adolescents with and without Developmental Language Disorder (DLD) Is Related to Family Involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1949. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>

- Journal Citation Reports (JCR):

[Factor de impacto: 3.390, Public, Environmental & Occupational Health, 42/176, Cuartil 1]

-SCOPUS – Scimago Journal Rank (SJR):

[Factor de impacto: 0.747, Health, Toxicology and Mutagenesis, 50/141, Cuartil 2]

Artículo II

Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E. y Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology*, 12:631276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>

- Journal Citation Reports (JCR):

[Factor de impacto: 4.232, Psychology, Multidisciplinary, 35/147, Cuartil 1]

-SCOPUS – Scimago Journal Rank (SJR):

[Factor de impacto: 0.873, Psychology (miscellaneous), 67/276, Cuartil 1]

Artículo III

Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Sánchez-Azanza, V., Adrover-Roig, D. y Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Associations Between Self, Peer, and Teacher Reports of Victimization and Social Skills in School in Children With Language Disorders. *Frontiers in Psychology*, 12:718110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718110>

- Journal Citation Reports (JCR):

[Factor de impacto: 4.232, Psychology, Multidisciplinary, 35/147, Cuartil 1]

-SCOPUS – Scimago Journal Rank (SJR):

[Factor de impacto: 0.873, Psychology (miscellaneous), 67/276, Cuartil 1]

ÍNDICE

ÍNDICE.....	9
RESUMEN	11
RESUM.....	13
ABSTRACT	15
LISTADO DE ABREVIATURAS.....	17
INTRODUCCIÓN	19
1.1 Acoso escolar.....	21
1.1.1 Modelos explicativos del acoso escolar	22
1.1.2 Variables asociadas con el acoso escolar	26
1.2 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y dificultades de lectura	31
1.2.1 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL).....	31
1.2.2 Dificultades de lectura	34
1.2.3 Semejanzas y diferencias entre el TDL y las dificultades de lectura	36
1.3. Habilidades sociales, comunicativas y lingüísticas en el TDL y las dificultades de lectura y su relación con el acoso escolar	38
OBJETIVOS.....	47
METODOLOGÍA.....	50
3.1 Participantes.....	51
3.1.1 Muestra 1	51
3.1.2 Muestra 2	52
3.1.3 Muestra 3	52
3.2 Materiales	53
3.2.1 Estudio 1.....	53
3.2.2 Estudio 2.....	54
3.2.3 Estudio 3.....	56
3.3 Procedimiento	58
3.3.1 Estudio 1.....	58
3.3.2 Estudio 2.....	59
3.3.3 Estudio 3.....	59
RESULTADOS	61
4.1 Artículo I	61
4.2 Artículo II	81

4.3 Artículo III	93
DISCUSIÓN.....	107
5.1 Artículo I: TDL, variables socioemocionales, comportamentales y de contexto	107
5.2 Artículo II: Acoso escolar, indicadores y predictores	109
5.3 Artículo III: Habilidades sociales y victimización en TDL y dificultades lectoras desde el punto de vista del alumnado, sus iguales y sus tutores.....	113
5.4 Discusión general	118
5.5 Indicadores y predictores: Implicaciones educativas.....	122
5.6 Limitaciones	125
5.7 Líneas de investigación futuras	128
CONCLUSIONES	134
Conclusiones	134
Conclusions	136
REFERENCIAS.....	137

RESUMEN

Introducción

La literatura indica una relación entre las dificultades de lenguaje y padecer acoso escolar (Rice, 2016). Algunos estudios (Durkin y Conti-Ramsden, 2010; Knox y Conti-Ramsden, 2003, 2007) señalan que las personas con problemas de lenguaje presentan una tasa superior de acoso que sus iguales. Entre los factores protectores del acoso se encontrarían las habilidades socioemocionales (Le et al., 2017) que actuarían regulando su aparición en casos de dificultades de lenguaje (Valera-Pozo et al., 2016). Además, factores lingüísticos se asocian con la competencia social: una mejor habilidad lingüística predice el comportamiento prosocial y la capacidad de establecer mejores relaciones interpersonales (Girard et al., 2017).

Objetivos

Los objetivos responden a dos preguntas: (1) ¿Existe relación entre las dificultades de lenguaje y padecer acoso escolar? (2) ¿Qué variables están asociadas a esta posible relación?

La hipótesis de partida establece que existe una relación entre presentar dificultades de lenguaje y padecer acoso: la frecuencia de victimización sería mayor en casos de personas con dificultades del lenguaje. Además, se han explorado factores lingüísticos, cognitivos y socioemocionales, de manera transversal y retrospectiva, para constatar su relación con el acoso escolar y las dificultades de lenguaje, y si son factores de riesgo o protectores.

Metodología

Este trabajo presenta tres muestras: una longitudinal (N=28) de niños/as entre 5 y 12 años (Estudio 1), una retrospectiva de adultos (N=104; Estudio 2) y una transversal de niños/as entre 10 y 12 años (N=54; Estudio 3). Los Estudios 1 y 3 estaban formados por niños/as con trastorno de lenguaje y otro grupo control con desarrollo típico y similares características sociodemográficas. El Estudio 2 estaba formado por adultos sin dificultades del desarrollo.

En los Estudios 1 y 3 se utilizaron pruebas para medir la cognición, las capacidades lingüísticas y socioemocionales y la victimización. En el Estudio 2 se añadieron cuestionarios evaluando el bienestar psicológico y la sensibilidad al castigo y a la recompensa.

La muestra del Estudio 1 fue evaluada a los 5 y a los 12 años, mientras que la muestra del Estudio 3 se evaluó una vez con alumnado de 4º a 6º de primaria, ambas presencialmente. La del Estudio 2 fue evaluada telemáticamente en adultos de las Islas Baleares.

Resultados

Los jóvenes con dificultades de lenguaje muestran peor ajuste escolar, menores habilidades sociales y adaptativas y más problemas emocionales que sus controles. Esta relación está mediada por la implicación familiar en su educación, lo que supone un factor protector. Adicionalmente, este alumnado sufre mayores niveles de victimización que sus compañeros/as, aunque estos resultados dependen del informante (uno mismo, compañeros/as o tutor/a): los propios niños/as son menos conscientes que sus iguales del acoso que reciben.

De entre las asociaciones del acoso, destacan dificultades en regulación emocional y una menor autoestima en las víctimas; los agresores destacan por su alta sensibilidad a la recompensa, mayores habilidades sociales y frialdad emocional. Los factores que mejor predicen una situación de acoso son la sensibilidad a la recompensa en el grupo de agresores y el bajo ajuste psicológico en las víctimas.

Discusión

Los resultados obtenidos son relevantes para la prevención e intervención del acoso escolar, especialmente en dificultades del lenguaje. En las víctimas, los mejores indicadores han sido las bajas habilidades sociales, así como las dificultades escolares y los síntomas emocionales negativos. Por tanto, se sugiere el entrenamiento en dichos aspectos, así como aumentar el apoyo social que escuela y familia pueden brindar a las personas que sufren acoso escolar. En los agresores, los mejores indicadores han sido la alta sensibilidad a la recompensa y la insensibilidad emocional, que sugieren aumentar las habilidades de regulación emocional y empatía para prevenir su conducta abusiva.

RESUM

Introducció

La literatura indica una relació entre les dificultats de llenguatge i patir assetjament escolar (Rice, 2016). Alguns estudis (Durkin i Conti-Ramsden, 2010; Knox i Conti-Ramsden, 2003, 2007) assenyalen que les persones amb problemes de llenguatge presenten una taxa superior d'assetjament que els seus iguals. Entre els factors protectors de l'assetjament trobem les habilitats socioemocionals (Le et al., 2017), que actuarien regulant la seva aparició en casos de dificultats de llenguatge (Valera-Pozo et al., 2016). A més, factors lingüístics s'associen amb la competència social: una millor habilitat lingüística prediu el comportament prosocial i la capacitat d'establir millors relacions interpersonals (Girard et al., 2017).

Objectius

Els objectius responen a dues preguntes: (1) Hi ha relació entre les dificultats de llenguatge i patir assetjament escolar? (2) Quines variables estan associades a aquesta possible relació?

La hipòtesi de partida estableix que hi ha una relació entre presentar dificultats de llenguatge i patir assetjament: la freqüència de victimització seria més gran en persones amb dificultats del llenguatge. A més, s'han explorat factors lingüístics, cognitius i socioemocionals, transversal i retrospectivament, per constatar-ne la relació amb l'assetjament escolar i les dificultats de llenguatge, i si són factors de risc o protectors.

Metodologia

Es presenten tres mostres: una longitudinal (N=28) de nens/es d'entre 5 i 12 anys (Estudi 1), una retrospectiva d'adults (N=104; Estudi 2) i una transversal de nens/es d'entre 10 i 12 anys (N=54; Estudi 3). Els Estudis 1 i 3 estaven formats per nens/es amb trastorn de llenguatge i altre grup control amb desenvolupament típic i similars característiques sociodemogràfiques. L'Estudi 2 estava format per adults sense dificultats del desenvolupament.

Als Estudis 1 i 3 es van utilitzar proves per mesurar la cognició, les capacitats lingüístiques i socioemocionals i la victimització. A l'Estudi 2 es van afegir qüestionaris avaluant el benestar psicològic i la sensibilitat al càstig i a la recompensa.

La mostra de l'Estudi 1 va ser avaluada als 5 i als 12 anys, mentre que la mostra de l'Estudi 3 es va avaluar una vegada amb alumnat de 4t a 6è de primària, ambdues presencialment. La mostra de l'Estudi 2 va ser avaluada telemàticament en adults de les Illes Balears.

Resultats

Els joves amb dificultats de llenguatge mostren pitjor ajustament escolar, menors habilitats socials i adaptatives i més problemes emocionals que els controls. Aquesta relació està intervinguda per la implicació familiar en la seva educació, fet que suposa un factor protector. Addicionalment, aquest alumnat pateix majors nivells de victimització que els seus companys/es, encara que aquests resultats depenen de l'informant (un mateix, companys/es o tutor/a): els mateixos infants són menys conscients que els seus iguals de l'assetjament que reben.

Entre les associacions de l'assetjament, destaquen dificultats en regulació emocional i una menor autoestima en les víctimes; els agressors destaquen per la seva alta sensibilitat a la recompensa, més habilitats socials i fredor emocional. Els factors que prediuen millor una situació d'assetjament són la sensibilitat a la recompensa en el grup d'agressors i el baix ajust psicològic en les víctimes.

Discussió

Els resultats obtinguts són rellevants per a la prevenció i la intervenció de l'assetjament escolar, especialment en dificultats del llenguatge. A les víctimes, els millors indicadors han estat les baixes habilitats socials, així com les dificultats escolars i els símptomes emocionals negatius. Per tant, se suggereix l'entrenament en aquests aspectes, així com augmentar el suport social que l'escola i la família poden brindar a les persones que pateixen assetjament escolar. Als agressors, els millors indicadors han estat l'alta sensibilitat a la recompensa i la insensibilitat emocional, que suggereixen augmentar les habilitats de regulació emocional i empatia per prevenir la seva conducta abusiva.

ABSTRACT

Introduction

Literature indicates a relationship between language difficulties and suffering from bullying (Rice, 2016). Thus, some studies (Durkin & Conti-Ramsden, 2010; Knox & Conti-Ramsden, 2003, 2007) indicate that people with language disorders have a higher rate of bullying than their peers. Socio-emotional skills (Le et al., 2017) would be found among the protective factors against bullying, which would act to regulate their appearance in cases of language difficulties (Valera-Pozo et al., 2016). In addition, linguistic factors are associated with social competence: better linguistic skills predict prosocial behavior and the ability to establish better interpersonal relationships (Girard et al., 2017).

Objectives

The objectives answer two questions: (1) Is there a relationship between language difficulties and suffering from bullying? (2) What variables are associated with this possible relationship?

The starting hypothesis establishes that there is a relationship between presenting language difficulties and suffering harassment: the frequency of victimization would be higher in cases of people with language difficulties. In addition, linguistic, cognitive, and socio-emotional factors have been explored, cross-sectionally and retrospectively, to verify their relationship with bullying and language difficulties, and whether they are risk or protective factors.

Methods

This work presents three studies with three samples: a longitudinal one (N=28) of children between 5 and 12 years old (Study 1), a retrospective one of adults (N=104; Study 2) and a cross-sectional one of children between 10 and 12 years old (N =54; Study 3). The Studies 1 and 3 were made up of children with language disorders and another control group with typical development and similar sociodemographic characteristics. The Study 2 consisted of adults without developmental difficulties.

In the Studies 1 and 3, tests were used to measure cognition, linguistic and socioemotional abilities, and victimization. Questionnaires assessing psychological well-being and sensitivity to punishment and reward were added to the Study 2.

The longitudinal sample (Study 1) was evaluated at ages 5 and 12, while the cross-sectional sample (Study 3) was evaluated once with primary school students from 4th to 6th grade. The evaluations were carried out in person. The retrospective sample (Study 2) was evaluated online in adults from the Balearic Islands.

Results

Youngsters with language difficulties show poorer school adjustment, lower social and adaptive skills, and more emotional problems than their controls. This relationship is mediated by family involvement in their education, which is a protective factor. Additionally, these students suffer higher levels of victimization than their peers, although these results depend on the informant (oneself, peers, or tutor): children themselves are less aware of the bullying they receive than their peers are.

Among the associations of bullying, difficulties in emotional regulation and lower self-esteem stand out in the victims; aggressors stand out for their high sensitivity to reward, greater social skills, and emotional insensitivity. The factors that best predict a bullying situation are sensitivity to reward in the group of aggressors and low psychological adjustment in the victims.

Discussion

The results obtained are relevant for the prevention and intervention of bullying, especially in language difficulties. In the victims, the best indicators have been low social skills, school difficulties and negative emotional symptoms. Therefore, training in these aspects is suggested, as well as increasing the social support that school and family can provide to people who suffer bullying. In aggressors, the best indicators have been high sensitivity to reward and emotional insensitivity, which suggest increasing emotional regulation and empathy skills to prevent their abusive behavior.

LISTADO DE ABREVIATURAS

AUDIT	Alcohol Use Disorders Identification Test
BASC	Behavior Assessment System for Children
CEG	Test de Estructuras Gramaticales
CELF	Clinical Evaluation of Language Fundamentals
CESC	Conducta y Experiencias Sociales en Clase
CIE-11	Clasificación Internacional de Enfermedades (Onceava edición)
CUDIT-R	Cannabis Use Disorders Identification Test-Revised
DASS-21	Depression, Anxiety, and Stress Scales-21
DERS	Difficulties in Emotion Regulation Scale
DLD	Developmental Language Disorder
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Quinta edición)
E2P	Escala de Parentalidad Positiva
EBIP-Q	European Bullying Intervention Project Questionnaire
EBQ	Experiences with Bullying Questionnaire
EHS	Escala de Habilidades Sociales
IRR	Incremento del Riesgo Relativo
JASP	Jeffreys's Amazing Statistics Program
LPE-Cut	Limited Prosocial Emotions
MINI	Mini International Neuropsychiatric Interview
NEAE	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
NEPSY	Evaluación Neuropsicológica del Desarrollo
OR	Odds Ratio

Listado de abreviaturas

PLON-R	Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada
PROLEC	Batería de Evaluación de los Procesos Lectores
RAN	Rapid Automatized Naming
RSES	Rosenberg Self-Steem Scale
SADS	Social Avoidance and Stress Scale
SCSR	Sensibilidad al Castigo, Sensibilidad a la Recompensa
SDQ	Strengh and Difficulties Questionnaire
SLI	Specific Language Impairment
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDL	Trastorno del Desarrollo del Lenguaje
TEL	Trastorno Específico del Lenguaje

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar, también conocido en el ámbito anglosajón como *bullying*, se puede definir como un conjunto de acciones hirientes (ya sea en los ámbitos físico, verbal o relacional) que se caracterizan por su intencionalidad, repetición en el tiempo y por el desequilibrio de poder que se genera entre quienes las cometen y quienes las padecen (Olweus, 1998, 2013). El acoso escolar es un fenómeno que puede generar graves efectos y secuelas tanto en los que lo padecen como en aquellos que lo perpetran. Sus cifras de prevalencia varían según los diferentes estudios y enfoques utilizados para medirlas, pero en la adolescencia (considerado el periodo crítico para padecer este fenómeno) llegan a oscilar entre el 9 y el 11%, tanto en el contexto español como en el internacional (Inchley et al., 2016; Sastre et al., 2016), aunque puede incluso llegar a presentar tasas más altas si se tiene en cuenta todo el periodo escolar o determinadas poblaciones más vulnerables. Estos aspectos lo hacen una de las problemáticas más relevantes en el mundo educativo hoy en día. Su prevalencia parece haber aumentado en la sociedad actual (Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar, 2022), lo que la ha llevado a ser ampliamente estudiada en las últimas décadas, dedicándose grandes esfuerzos a su prevención e intervención.

En ese sentido, gran cantidad de variables se han relacionado con el acoso escolar, tanto actuando como factores de riesgo (vulnerabilidad) o de protección como ejerciendo de efectos o consecuencias. Uno de los factores con mayor peso en relación con el acoso escolar es el presentar un trastorno del lenguaje. El trastorno del lenguaje y, en concreto, el Trastorno de Desarrollo del Lenguaje o TDL, parece actuar como posible antecedente del acoso llegando a triplicar el riesgo de padecerlo (Knox y Conti-Ramsden, 2003, 2007; Redmond, 2011).

Teniendo en cuenta la escasez de estudios sobre acoso escolar y trastornos del lenguaje, esta tesis intenta aportar información sobre la relación entre el TDL y las dificultades lectoras con la victimización asociada a acoso escolar. Además, pretende comprobar la influencia de un grupo de variables relacionadas, como son las habilidades personales, socioemocionales y psicológicas (tendencias de personalidad, frialdad emocional, regulación emocional, autoestima y síntomas ansioso-depresivos) o los factores socioeconómicos y familiares tanto de las víctimas como de los agresores.

Hasta el momento, este nexo entre trastornos de lenguaje y acoso escolar ha sido escasamente estudiado en nuestro contexto y los estudios parecen contradecir los hallazgos generales en

otros contextos culturales como el anglosajón. En este sentido, Ibáñez-Rodríguez y sus colaboradores (2021) han encontrado que los niños/as con TDL solo reciben más acoso que sus compañeros sin dificultades cuando interviene el lenguaje (victimización asociada a lenguaje; por ejemplo, reírse de ellos por sus fallos al hablar). Así pues, parece adecuado estudiar un conjunto de variables más amplio, además de abordar una perspectiva etaria mayor como se hace en el presente trabajo, abarcando desde los ocho años hasta la adultez temprana.

De esta manera, la presente tesis se desarrolla a través de tres estudios realizados en tres muestras diferentes:

1. El primer estudio (Valera-Pozo et al., 2020a) evalúa las capacidades cognitivas y lingüísticas y las habilidades adaptativas y socioemocionales de forma longitudinal en una muestra de niños y niñas que se siguió entre los 5 y los 12 años (N=28), divididos en dos grupos, uno de alumnado con TDL y otro compuesto de sus controles sin dificultades.
2. El segundo estudio (Valera-Pozo et al., 2021) estudia en una muestra de adultos (N=104) el acoso escolar de manera retrospectiva, junto a sus habilidades socioemocionales, el bienestar psicológico y las características de personalidad.
3. El tercer estudio (Sureda-García, et al., 2021) analiza de forma transversal una muestra de preadolescentes de entre 10 y 12 años (N=54), divididos en tres grupos: alumnado con TDL, con dificultades lectoras y estudiantes con desarrollo típico (que actúan como controles). Las variables estudiadas fueron las capacidades cognitivas, las habilidades lingüísticas orales y escritas, las habilidades sociales, adaptativas y prosociales, y el acoso escolar.

Este trabajo aporta, en primer lugar, una síntesis teórica que justifica los objetivos de la tesis, así como el marco desde el que se han realizado los estudios que la componen. En esta introducción se presentan los elementos clave de la tesis (acoso escolar, trastornos y habilidades de lenguaje y variables relacionadas con ambos), así como las relaciones entre acoso escolar y lenguaje, intentando señalar el estado conjunto de la cuestión. Esta breve introducción proporciona una visión general de conjunto, pues las particularidades del marco teórico de cada estudio se presentan en cada uno de los artículos realizados.

Después se enumeran los objetivos de la tesis, relacionando cada uno de ellos con el estudio concreto en el que se ha tratado. A continuación, se aborda la metodología empleada para cada uno de los trabajos, siempre teniendo en cuenta la diferencia de muestras y herramientas utilizadas, aspectos que serán tratados en profundidad en cada uno de los artículos.

Posteriormente, se presentan los resultados en el formato de los tres artículos publicados que componen la tesis, en su forma y lengua de publicación original (inglés).

Por último, se realiza una discusión general de los resultados obtenidos en cada uno de los estudios, así como las conclusiones globales que se han alcanzado tratando de aportar una visión de conjunto. Finalmente, se listan las referencias utilizadas en el presente documento, aunque no así para cada uno de los artículos que contiene, pues éstas se incluyen en la bibliografía de cada publicación.

1.1 Acoso escolar

Como se ha señalado anteriormente, el acoso escolar, también conocido como *bullying* en los entornos anglosajones (Paredes et al., 2008), es un problema de gran calado e impacto generalizado en nuestra sociedad. Si bien se le han asignado diferentes definiciones, en este trabajo vamos a partir de aquella provista por el autor que dio origen al término de manera general (Olweus, 2013). Dan Olweus define el acoso escolar como un conjunto de acciones negativas llevadas a cabo por una persona o grupo de personas sobre otra, con tres características principales: que dichas acciones sean intencionadas y no involuntarias, que se repitan a lo largo de un cierto periodo de tiempo (y no sean un hecho puntual y aislado) y que acaben generando un desequilibrio de poder entre el/los agresor/es y la víctima (en el cual, la víctima acaba por no defenderse, quedando sometida ante la situación). Según el propio Olweus definió (1998), las acciones negativas del acoso escolar ocurren cuando se daña o incomoda a otro intencionadamente, y pueden tomar diferentes formas: verbal (burlas, insultos, amenazas...), física (golpes, empujones, coacción física...) y relacional (exclusión, coartación de la libertad...). El acoso escolar es un concepto multifacético que se relaciona con distintas variables y efectos asociados, tanto a nivel psicológico como en los ámbitos comportamentales y sociales, lo que lo convierte en una de las lacras más preocupantes de nuestra sociedad.

El acoso escolar como fenómeno de estudio comienza su andadura en la década de los 70 (Olweus, 1993), aunque ha ido generando cada vez más interés y ha sido más estudiado a medida que pasaban los años. En ese sentido, aunque el acoso puede ocurrir prácticamente a cualquier edad y en muy diferentes entornos (usualmente con otras nomenclaturas, como *mobbing* si acontece en el puesto de trabajo), el ámbito donde ha suscitado un mayor impacto ha sido el escolar. Generalmente, si bien hay muy pocos casos en preescolar, la mayor incidencia del acoso escolar se alcanza en los últimos cursos de la educación primaria y durante la

educación secundaria, entre los 11 y 16 años (Hymel y Swearer, 2015). En el contexto español, un amplio estudio nacional manifiesta que la mayor parte de casos de acoso escolar se dan entre los 12 y 16 años (Sastre et al., 2016), coincidiendo con los datos anteriores. Estos resultados han sido corroborados recientemente en un estudio del equipo del que forma parte el doctorando (Esteller-Cano et al., 2021), donde se pudo comprobar que la mayoría de las formas de victimización alcanzan su punto más alto entre los 12 y 14 años, con excepción de la violencia puramente física—que ocurre con más frecuencia hacia la segunda mitad de la educación primaria, entre los 9 y los 12 años de edad—y el ciberacoso, que es más manifiesto entre los 14 y 16 años, al final de la secundaria.

Pese a que es un fenómeno que ocurre durante la vida académica o en la infancia y la adolescencia, los efectos y consecuencias del acoso escolar pueden perdurar a lo largo de los años, llegando incluso a persistir hasta la adultez y dejando secuelas tanto en aquellos que lo sufren como en los que lo perpetran (para una revisión consultar Zych et al., 2015).

1.1.1 Modelos explicativos del acoso escolar

Algunas investigaciones han intentado establecer tanto las trayectorias del fenómeno de acoso escolar a lo largo del ciclo vital, como su ocurrencia y su interrelación con otras variables. En los siguientes párrafos se intentará presentar una visión sintetizada de los que más han impactado en esta tesis.

En primer lugar, Shakoore y colaboradores (2012) establecen una **pauta del desarrollo para el acoso escolar basada en variables cognitivas**, centrándose especialmente en la faceta de agresión y tomando el concepto de teoría de la mente como elemento principal. Según estos autores, el verse involucrado en procesos de acoso escolar, ya sea desde el rol de agresor (sobre todo) o el de víctima, está altamente relacionado con un conjunto de aspectos. De esta manera, personas con dificultades en el ajuste personal y psicológico, que muestran comportamientos de carácter agresivo y antisocial, además de consumo de sustancias tóxicas y problemas a nivel emocional, serían más proclives a padecer y especialmente a cometer acoso escolar.

Sin embargo, el elemento que más destaca en este modelo es la teoría de la mente, que son el conjunto de habilidades cognitivas que nos permiten saber “leer” los estados mentales tanto propios como sobre todo ajenos. Cuando aparecen las características antes mencionadas (falta de ajuste personal y psicológico, conducta agresiva y antisocial, consumo de sustancias y problemas emocionales), junto a las dificultades en la teoría de la mente, se pueden producir

sesgos de atribución en las situaciones sociales, por lo que se malinterpretan las situaciones sociales. Esta malinterpretación de la situación llevaría a estas personas a seguir comportamientos que no son apropiados y funcionales dadas las circunstancias que realmente están ocurriendo -algo que también defendían Crick y Dodge en su modelo del procesamiento de la información social (1994)-. Esos sesgos pueden producir comportamientos agresivos a muy diferentes niveles, emergiendo la persona agresora y, por tanto, la figura del agresor.

Otro conjunto de autores defiende lo que llaman un **modelo sistémico-evolutivo** del acoso escolar, especialmente centrado en la faceta del agresor (Pepler et al., 2008a, 2008b). Para ellos, el acoso escolar consiste en la conjunción de diferentes variables que pueden provenir de hasta tres agentes diferentes implicados en el proceso: los niños y niñas, sus familias y sus iguales de clase. Aunque para este sistema la autoestima, el comportamiento agresivo y el estado de ánimo son importantes, estos autores establecen que el acoso escolar se define mejor por la combinación de rasgos antisociales (principalmente la falta de moralidad) con dificultades en la cognición social, mezcla que haría a los agresores actuar como lo hacen.

En este sentido, otros autores defienden que, a medida que se avanza en edad, este esquema se torna todavía más refinado y perverso (Rodkin et al., 2015): los agresores mejoran sus habilidades sociales y aprenden a manipular a los demás, alcanzando esa ventaja en el desequilibrio de poder que establecen con los que son abusados (una de las características básicas del acoso escolar) y por tanto consiguiendo lo que quieren de las víctimas. Esta idea es compatible con lo que Happé y Frith (1996) definieron como *nasty theory of mind*. Según estos autores, las principales características de los agresores son la falta de moralidad o empatía y una baja sensibilidad emocional ante el sufrimiento ajeno. De esta manera, los agresores pueden mentir o manipular a los demás sin sentir remordimientos, con el objetivo de conseguir aquello que desean en contextos sociales (en este caso, mayor poder sobre las víctimas). Esta falta de empatía y sensibilidad que les caracteriza les permite ser más hábiles socialmente cuando dejan de lado la ética, como ocurriría en los casos de acoso escolar.

El tercer modelo que ha servido de base para esta tesis es aquel que defienden Swearer y Hymel (2015). Para ellas, el acoso escolar se puede explicar por un modelo de **diátesis-estrés** que ocurre dentro de un determinado entorno social en el que vive la víctima (y que incluye no sólo la escuela, sino su familia, el barrio...). Según este modelo, una serie de características personales predisponen a que una persona sea víctima -sin afán de culpabilizarla- de acoso escolar (lo que se conoce como *victim precipitation*). Cuando sucede un fenómeno ampliamente estresante (la propia situación de acoso), si se dan una serie de características personales que

hacen a la persona más vulnerable, ello podría acabar precipitando en numerosos problemas sociales y psicológicos que pueden prolongarse en el tiempo, incluso cuando la situación estresante ya ha terminado. Según estas autoras, los correlatos individuales que más predisponen a la victimización son la baja salud física, el escaso ajuste escolar, los problemas externalizantes e internalizantes (destacando la soledad, el aislamiento social y la conducta de retirada, además de los síntomas ansioso-depresivos) y el ser menos aceptado y/o preferido por sus compañeros/as.

En esa línea, un estudio de meta-análisis (Kljakovic y Hunt, 2016) coincide al señalar los problemas conductuales, sociales e internalizantes como mejores predictores de la victimización por acoso escolar. Entre los efectos que el fenómeno de acoso puede provocar o agravar se encuentran problemas de ansiedad y depresión, suicidio, baja autoestima y consumo de sustancias. Como puede anticiparse, los síntomas de afecto negativo (ansiedad, estrés, depresión) son tanto factores que pueden precipitar la victimización asociada de acoso escolar como correlatos consecuentes a su instauración. Sin embargo, Swearer y Hymel (2015) afirman que es difícil encontrar una relación causal entre estas variables con el acoso escolar, sosteniendo que estas características interactúan con el medio a diferentes niveles. Así pues, se deben tener en cuenta también factores familiares que puedan predisponer hacia la agresión, como puedan ser la falta de comunicación y supervisión parental, el maltrato o la pertenencia de la familia a ambientes delictivos. En este contexto, los compañeros/as y el entorno escolar deberán ser estudiados, especialmente si las relaciones alumno-profesor y el clima escolar no son buenos, pero también si la normativa contra el acoso no está bien implementada en el centro escolar, lo que podría hacer que los observadores no se implicasen en una resolución al conflicto y los agresores se vieran menos sujetos a control o pautas de supervisión. Por último, defienden que aspectos culturales como la exposición a la violencia, a la pobreza o a barrios en condiciones conflictivas deben ser contemplados igualmente en este modelo.

Con todas estas variables precipitantes, el modelo de diátesis-estrés establece que se forman esquemas que se perpetúan en el largo plazo. Por ejemplo, eventos negativos y traumáticos favorecen la aparición y el mantenimiento de síntomas depresivos, que redundan en menos posibilidad de solucionar los problemas y, por tanto, la aparición de más eventos desagradables que generan un ciclo del que es difícil salir (Kljakovic y Hunt, 2016). A ello habría que añadir el hecho de que la ansiedad ante situaciones sociales y la malinterpretación de estas pueda generar aislamiento social y estados cognitivos tendientes a pensar que el mundo es un lugar amenazante y hostil donde es mejor intentar evitar las relaciones sociales que mantenerlas, generando esa sensación de indefensión que las víctimas pueden tener. En esa línea, una

revisión de más de una decena de estudios indica que sufrir victimización correlaciona con presentar ansiedad social (Pontillo et al., 2019).

Como se mencionaba al hablar del anterior modelo, una idea que permite explicar la situación de acoso escolar proviene del ámbito jurídico y se conoce como **victim precipitation** (Cortina et al., 2018). Según esta concepción, y de manera muy semejante y complementaria al modelo de diátesis-estrés (Swearer y Hymel, 2015), ciertas características personales o comportamientos propios de las víctimas las harán más vulnerables a la situación de agresión. Así pues, el presentar inicialmente síntomas ansioso-depresivos, utilizar estrategias desadaptativas ante los conflictos y una menor autoestima estarían relacionados con padecer acoso posteriormente (Cortina et al., 2018; Smith y Bouffard, 2013). Según esta visión, los agresores identifican a las personas con esas características como más vulnerables, de manera que ven más “fácil” el aprovecharse y generar el desequilibrio de poder.

Aunque ha sido una percepción bastante criticada por poner el foco en la víctima, aparentemente “culpabilizándola”, nos puede ayudar a entender por qué algunas características -como, por ejemplo, los problemas de lenguaje en esta tesis, que analizaremos más adelante- se relacionan más con la aparición de acoso escolar, dándonos pistas de donde deberíamos prevenir e intervenir. Entre esas variables de aparición se encuentran: la ansiedad, el sentimiento de inadecuación y el estrés social (D’Esposito et al., 2011); la presencia de problemas de salud mental y el consumo de sustancias (Merrill y Hanson, 2016); y el consumo de sustancias y las problemáticas internalizantes (Zych et al., 2021). De hecho, Zych y sus compañeros (2021) destacan que los predictores (los factores que aparecen antes) de la situación de acoso son diferentes según el perfil: víctima, agresor o víctima-agresor (lo que ubica a este rol mixto como una entidad diferente a las otras dos). Esto indica que no sólo las víctimas sino también los agresores, como ya se ha mostrado en el comienzo de esta sección, muestran vulnerabilidades o características principales.

Si bien es cierto que el acoso escolar ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas y existen modelos como estos que tratan de explicarlo, aún se desconocen con exactitud detalles al respecto, incluyendo las posibles causas, efectos (tanto a corto como a largo plazo) y las variables implicadas en el proceso. Esta necesidad espolea a que siga siendo una de las temáticas más relevantes hoy en día en el ámbito investigador de la infancia y la adolescencia, pero también crea dificultades en su prevención e intervención que, aunque se están empezando a ver enriquecidas por el creciente interés y conocimiento disponible sobre el asunto, aun son deficientes. De este modo, la prospección del fenómeno y sus variables asociadas ya sea de

manera transversal, longitudinal o incluso en retrospectiva (Esteller-Cano et al., 2021; Green et al., 2018) es necesaria en el contexto actual.

1.1.2 Variables asociadas con el acoso escolar

Como se puede apreciar en la sección anterior, son muchas las variables que se relacionan con el acoso escolar. La exploración de dichas variables es de marcada importancia en el estudio de este fenómeno, pues nos pueden aportar información relevante sobre el mismo que nos ayude en la prevención e intervención, además de otorgarnos cierto poder explicativo. Así, nos puede interesar saber qué factores parecen relacionarse con la presencia de acoso escolar, pero sobre todo cuáles pueden ejercer como factores de riesgo o de protección. Si podemos conocer qué variables se asocian con una mayor presencia de acoso escolar y cuáles parecen proteger frente a él, estaremos más cerca de desarrollar una respuesta eficaz, ya sea para intentar impedir su aparición o para tratarlo una vez ocurre. De esta manera, los factores de riesgo y los factores protectores son elementos cuya identificación va a ser importante en relación con el fenómeno del acoso escolar.

Los factores **de riesgo** son aquellos, ya sea asociados a la vulnerabilidad intrapersonal (incluyendo factores biológicos/temperamentales) o ambientales, que se asocian con el incremento de la probabilidad de aparición del fenómeno de estudio, aunque no sea completamente posible establecer una relación de causa-efecto. Se trata de variables que aparecen con más frecuencia en personas que padecen acoso escolar que en aquellas que no lo padecen. Dichos factores de riesgo pueden llegar a tener un efecto sumatorio cuando varios convergen, lo que hace que se incremente la gravedad del acoso escolar y sus efectos, por lo que identificar estos factores de riesgo e intentar trabajar en ellos será muy relevante.

Por su parte, los **factores protectores** son aquellas variables que nos pueden ayudar a favorecer el buen pronóstico cuando aparece un problema o que pueden incluso disminuir la probabilidad de que éste se produzca. En el caso del acoso escolar puede tratarse de variables que tengan una asociación positiva con el estado psicosocial y el bienestar de la persona o, al menos, ayuden a paliar los posibles factores de riesgo y/o efectos negativos, evitando que el caso se agrave más. Por lo tanto, desde el punto de vista de la prevención y la intervención interesa fomentar y aumentar estos factores protectores.

En referencia a estas dos clases de factores, paradójicamente cabe decir que según su configuración sea negativa o positiva, una misma variable puede actuar como factor de riesgo o

de protección, dependiendo del caso (Valera-Pozo et al., 2020b). No obstante, un factor protector no solamente debería reducir la probabilidad de acoso escolar sino de fomentar el bienestar emocional.

Teniendo esta conceptualización en cuenta, esta sección pretende enunciar y describir una serie de variables cuya relación con el acoso escolar ha sido demostrada en diversos estudios. Nos hemos centrado en aquellas que más relevancia han tenido en esta tesis, con especial énfasis en el lenguaje, que se desarrollará con más detalle en siguientes apartados de este documento. De esta manera, se pretende que el lector pueda entender por qué se escogieron determinadas variables en vez de otras para nuestros estudios.

Si partimos de los modelos o pautas de desarrollo del acoso escolar señalados anteriormente (Pepler, et al., 2008a, 2008b; Shakoор, 2012; Swearer y Hymel, 2015), algunas variables sobresalen respecto a las demás en cuanto a su importancia en relación con el acoso escolar. En esta sección vamos a tratar los comportamientos y rasgos antisociales, el consumo de sustancias, el ajuste psicológico (incluyéndose problemáticas emocionales y depresivas), la autoestima y la sensibilidad al castigo, mientras que en siguientes secciones nos referiremos a las habilidades sociales en situaciones de interacción con otros, así como las capacidades lingüísticas y las variables de contexto (nivel socioeconómico e implicación familiar). Estas han sido las variables más relevantes en estudios previos y las que se han seleccionado para esta tesis.

En primer lugar, la conducta y los rasgos de carácter antisocial parecen tener una relación clara con el acoso escolar, sobre todo en el rol de **agresor**. La conducta antisocial es el conjunto de comportamientos que atentan contra las normas y el orden social y, por lo tanto, contra los demás y sus derechos. Los rasgos de carácter antisocial se refieren a las características que son habituales en las personas que llevan a cabo estos comportamientos -baja empatía, insensibilidad emocional- (American Psychiatric Association, 2013a; Vega y Dzib, 2015). No nos referimos aquí al trastorno antisocial de la personalidad, pues este se distingue de los rasgos antisociales por una presencia prolongada de estos elementos en ausencia de ninguna clase de remordimiento, mientras que nosotros contemplamos estas conductas y rasgos como habituales, aunque no permanentes. A ese respecto, los agresores presentan mayores puntuaciones en escalas que miden **rasgos antisociales** (hasta un punto superiores de media), así como correlaciones positivas con las conductas de acoso escolar de .23 con la agresión tradicional y .47 con ciberagresión (Antoniadou et al., 2016; Garaigordobil, 2017). Además, como indican Shakoор (2012) y Pepler y colaboradores (2008a), la conducta agresiva y la falta

de moralidad y sensibilidad emocional son componentes esenciales en los patrones de agresión y acoso escolar. A medida que crecen, los agresores conocen más y mejores maneras de manipular a las víctimas, lo cual se relaciona tanto con los rasgos antisociales como con la característica básica de desequilibrio de poder agresor-víctima. Parece pues, que estas características están claramente asociadas al acoso escolar en el rol de agresor, pero no únicamente, ya que también pueden aparecer en las víctimas (Fontaine et al., 2016).

Respecto a los rasgos y conductas antisociales, junto a algunas variables como la sensibilidad a la recompensa (toma de riesgos o búsqueda de sensaciones) o el consumo de sustancias, tienen mayor presencia en la adolescencia (Fitzsimons y Villadsen, 2021). La sensibilidad a la recompensa se asocia con el Sistema de Activación Conductual propuesto por Gray (1970). Dicho sistema se activa ante la presencia de estímulos apetitivos y orienta la conducta a conseguirlos y mantenerlos. De hecho, algunos estudios como el de Colder y O'Connor (2004) ya han observado cómo se relacionan estos sistemas con psicopatología. De esta manera, subdimensiones del Sistema de Activación Conductual como la impulsividad/búsqueda de sensaciones se han asociado con altos niveles de problemas externalizantes (conductuales, entre los que se puede incluir delincuencia, consumo de sustancias...). Así pues, en la adolescencia el incremento de conductas asociadas a la búsqueda de sensaciones y déficits en la toma de decisiones propician que la recompensa por el consumo de sustancias parezca más atractiva, siendo difícil de detener dicha tendencia de consumo (Brennan et al., 2017).

De esta forma, el **consumo de sustancias** nocivas para el organismo como pueden ser el alcohol, el tabaco y otras drogas, también ha sido ampliamente relacionado con el acoso escolar (Lee et al., 2018; Pérez-Fuentes y Gázquez-Linares, 2010). Algunos estudios (Forster et al., 2013; Lee et al., 2018) encuentran que los agresores presentan un incremento del riesgo relativo (IRR) en consumo de sustancias respecto al grupo control ($IRR = 1.10$ en cigarrillos, $IRR = 1.15$ en alcohol, $IRR = 1.13$ en marihuana). Incluso las víctimas muestran mayor ratio de probabilidad (OR) de consumir sustancias ($OR = 1.26$ para el consumo de cigarrillos) que las personas que no se ven envueltas en situaciones de acoso (Forster et al., 2013; Lee et al., 2018). Como se indicó anteriormente, en el caso de los agresores el abuso de sustancias está especialmente relacionado con su mayor necesidad de búsqueda de sensaciones respecto a la población general (Antoniadou et al., 2016). En este sentido, los agresores muestran también una mayor **sensibilidad a la recompensa** medida mediante una tarea de asunción de riesgo tipo "gambling task" (Flouri y Papachristou, 2019), es decir, el poder conseguir algún estímulo que aprecian como positivo, emocionante o arriesgado (como el consumo de sustancias) les incentiva más a actuar que otra clase de causantes de la conducta.

Si bien las variables anteriores estaban más ligadas con el agresor, también nos interesa estudiar aquellas que se relacionan con el perfil de la **víctima**. Sin duda, uno de los factores más relevantes en relación con la victimización es el **ajuste psicológico**. El ajuste psicológico se define como un conjunto de variables que permiten mantener un buen funcionamiento personal, donde el individuo encuentra un equilibrio ante la satisfacción de sus propias necesidades y el afrontamiento de las exigencias ambientales (escuela, trabajo, familia...). Estas variables incluyen aspectos como la calidad de vida, la salud (especialmente mental) o la autoestima.

En este sentido, el alumnado que es objeto de acoso suele presentar unos mayores niveles de problemas internalizantes (síntomatología ansioso-depresiva, entre otros) que aquellas personas que no se ven envueltas en situaciones de acoso escolar (Cook et al., 2010a), lo que puede llevarlos incluso a experimentar un menor ajuste psicológico, mayor presencia de trastornos mentales y menor autoestima. Además, hasta un tercio de las personas con problemas ansioso-depresivos han padecido acoso escolar previamente y esta afectación no solo se produce durante la victimización, sino que se alarga hasta la edad adulta (Forster et al., 2013; Sandoval et al., 2015; Stuart y Jose, 2014). Dada la severidad que pueden alcanzar problemáticas de carácter ansioso-depresivo, la persona puede acabar presentando hasta dos veces más **ideación suicida** (pensamientos y deseos de acabar con su vida) que las personas que no han sido victimizadas e incluso intentos autolesivos de diversa gravedad (Alavi et al., 2015; para una revisión exhaustiva sobre el tema, consultar Shin Kim y Leventhal, 2008).

Estos problemas ansioso-depresivos y el aumento de ideación suicida en víctimas de acoso escolar se ven complementados por el uso de **estrategias de resolución de conflictos** (estrategias de afrontamiento y de regulación emocional) menos adaptativas. Así, las víctimas de acoso, identificadas mediante el European Bullying Intervention Project Questionnaire [EBIP-Q] (Brighi et al., 2012), suelen desplegar medidas de negación ante el suceso, medidas con el cuestionario Brief-Cope (Perczek et al., 2000), es decir, que se ajustan emocionalmente menos a la situación vivida. Por lo tanto, no consiguen una solución deseable (Nacimiento Rodríguez y Mora-Merchán, 2015).

Sin embargo, no sólo la negación se ha relacionado con el acoso escolar y la sintomatología internalizante. La regulación emocional adaptativa, vista como la manera de evaluar, gestionar y modificar las reacciones emocionales ante sucesos se considera un factor protector frente a los síntomas ansioso-depresivos asociados al acoso escolar (Cooley et al., 2022), por lo que deficiencias en esta regulación pueden derivar en mayor sintomatología y riesgo de sufrir acoso escolar (Rosen et al., 2012). Por su parte, la propia expresión emocional también puede reducir

el riesgo de síntomas depresivos en chicos y chicas que han pasado por una experiencia de acoso (McClain et al., 2020). El hecho de usar estrategias menos apropiadas puede acabar derivando en parte en que estas personas se perpetúen en el rol de víctimas, pues no consiguen resolver las situaciones problemáticas de una forma que les permita escapar de ellas a largo plazo. Tampoco les ayuda tener una tendencia a una más baja autoestima, lo cual propicia que esta importante variable personal no pueda ejercer de factor protector (ver Tsaousis, 2016 para una revisión).

Ligada a la mayor ansiedad de carácter social y a un posible sesgo en la percepción de las situaciones sociales encontramos la **sensibilidad al castigo** como variable relacionada especialmente con la figura de la víctima según el modelo de diátesis-estrés (Swearer y Hymel, 2015). La sensibilidad al castigo se puede definir como la preocupación ante la posibilidad de recibir un castigo, lo que hace que las personas que la manifiestan eviten situaciones donde puedan fracasar o bien ser dañadas o castigadas. Dado que, como expusimos anteriormente, las víctimas tienden a percibir el mundo como más hostil y a padecer ansiedad social, según este modelo pueden experimentar una mayor sensibilidad al castigo. Así, un estudio de Erdle y Rushton (2010) relaciona la sensibilidad al castigo con la ansiedad social partiendo del Sistema de Inhibición Conductual (sistema que controla la experimentación de ansiedad, los sentimientos negativos y la anticipación de castigos, usualmente en presencia de estímulos aversivos). Según sus hallazgos, dicho sistema muestra correlaciones de .57 con la sensibilidad al castigo y de .52 con el afecto negativo, ligando ansiedad, visión negativa del mundo y sensibilidad al castigo.

Finalmente, siguiendo los modelos teóricos que sustentan esta tesis, las **habilidades sociales, comunicativas** y, en general, el saber cómo interpretar y actuar en situaciones sociales, son factores relacionados con la presencia de acoso escolar tanto en el papel de víctima como en el de agresor. Por este motivo y por su estrecha relación también con el otro pilar de la presente tesis, el lenguaje, se tratarán específicamente en un apartado posterior.

A modo de síntesis, los estudios señalan que el perfil de agresor se caracteriza por una mayor presencia de comportamientos y rasgos antisociales, así como una mayor búsqueda de sensaciones, sensibilidad a la recompensa y consumo de sustancias. Por otra parte, las víctimas suelen presentar un menor ajuste psicológico, una mayor ideación suicida, estrategias menos adaptativas ante la resolución de conflictos, una más baja autoestima y posiblemente una mayor sensibilidad al castigo.

1.2 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y dificultades de lectura

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) experimenta un mayor sufrimiento asociado a acoso escolar, así como problemas agravados a causa de esta problemática (Luciano y Savage, 2007; Monjas et al., 2014). Dentro del colectivo de alumnos y alumnas con NEAE, los déficits en el lenguaje y las habilidades sociales se asocian en buen grado con el acoso escolar. Hasta ahora nos hemos referido a trastornos de lenguaje o dificultades de lenguaje de manera general, pero para esta tesis nos hemos centrado en dos dificultades del lenguaje, una que afecta a la modalidad oral y otra a la escrita: el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (en adelante TDL) y las dificultades de lectura, respectivamente. Según varios estudios, presentar TDL o dificultades de lectura se ha asociado con una mayor probabilidad de sufrir acoso escolar (Durkin y Conti-Ramsden, 2010; Knox y Conti-Ramsden, 2003, 2007; Laws et al., 2012; Turunen et al., 2017; Undheim et al., 2011). En esta sección se pretende aportar algunas de las características de ambas dificultades, así como la relación que puede existir entre ellas, mientras que en el apartado 1.3 se especificará en mayor detalle su relación con el acoso escolar.

1.2.1 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)

El Trastorno del Desarrollo de Lenguaje o TDL (*DLD* o *Developmental Language Disorder* en inglés) puede definirse como un retraso persistente y severo del lenguaje, tanto en la vertiente expresiva como receptiva. Esta dificultad no se resuelve con el paso del tiempo y afecta a la comunicación, el aprendizaje y la vida diaria, en ausencia de causas biomédicas que lo expliquen como pueden ser la discapacidad intelectual, el trastorno de espectro autista, dificultades auditivas, trastornos degenerativos o afasia (Bishop et al., 2016, 2017). Según un estudio epidemiológico reciente, la prevalencia del TDL se sitúa en torno al 7,5% (Norbury et al., 2016). Anteriormente se lo conocía como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL o *Specific Language Impairment*, *SLI* en inglés), pero para este trabajo se utilizará la nomenclatura que desde hace unos años se está extendiendo gracias al trabajo del consorcio CATALISE (Bishop et al., 2016, 2017) ya que refleja mejor las características de esta dificultad y los resultados de las investigaciones realizadas.

En cuanto a las características lingüísticas de los niños y niñas con TDL en lenguas románicas como la castellana y la catalana, encontramos según los componentes lingüísticos:

- Fonología: omisiones de sílabas iniciales o finales, reducciones dentro de la sílaba (ya sean en grupos consonánticos o en diptongos), sustitución de fonemas que les son

complicados de articular y déficits en la memoria de trabajo fonológica, especialmente visibles en la repetición de pseudopalabras y de oraciones y problemas de percepción de fonemas (Aguilar-Mediavilla et al., 2002, 2020; Aguilar-Mediavilla y Serra-Raventós, 2006; Buil-Legaz et al., 2016).

- Morfosintaxis: omisiones de palabras función, fallos en la concordancia de género y tiempo verbal, enunciados más cortos y sencillos, errores en el uso de pronombres y artículos (Aguilar-Mediavilla et al., 2007; Sanz-Torrent et al., 2011; Serra Raventós et al., 2002; Serrat et al., 2010).
- Léxico-semántico: retraso en la adquisición de palabras, vocabulario escaso y dificultades para acceder al mismo, uso de palabras comodín habitualmente, además de menos producciones correctas (Andreu et al., 2012; Guo et al., 2008; Leonard, 1998).
- Pragmática: falta de iniciativa para iniciar conversaciones, pasividad ante las mismas y un uso incorrecto de los turnos de conversación (Andrés-Roqueta et al., 2016; Katsos et al., 2011; Leonard, 1998).

Además de estas características lingüísticas, las personas con TDL también pueden presentar dificultades en la lectura. Adlof y Hogan (2019) estiman que esas dificultades lectoras son hasta seis veces más probables en niños y niñas con problemas de lenguaje respecto a sus iguales normotípicos. Bishop y Snowling (2004) llamaron a esta comorbilidad “modelo del déficit adicional” (*additional deficit model*), refiriéndose a la presencia común de déficits fonológicos y de lectura en ambos trastornos, pero con una mayor alteración lingüística general (tanto en producción como comprensión) para los niños y niñas con TDL. Estudios actuales (Guimarães y Mousinho, 2021; Oliveira et al., 2021; Snowling et al., 2020) avalan ese modelo, hallando que el alumnado con TDL y dislexia muestra peores habilidades fonológicas y lectoras que sus controles, mientras que los alumnos/as con TDL presentan alteraciones en el resto de los componentes lingüísticos, cosa que no sucede en participantes con solo dificultades lectoras.

Según apuntan estos trabajos, el déficit lector de los niños con TDL provendría de una mala comprensión del lenguaje a nivel general, difiriendo de las dificultades en la denominación rápida y decodificación que suelen tener las personas con dislexia. Por tanto, especialmente en lenguas transparentes -como el castellano y el catalán-, los niños y niñas con TDL presentan problemas de decodificación particularmente en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura; posteriormente sus dificultades se dan principalmente en la comprensión (Aguilar-Mediavilla et al., 2014; Buil-Legaz et al., 2015; Coloma et al., 2020).

Sin embargo, las personas con TDL no sólo tienen dificultades a nivel lingüístico, en términos de lenguaje oral y lectura, sino que también presentan otras problemáticas que pueden ir asociadas a su lenguaje deficitario. Una de las más destacadas es el rendimiento escolar y académico. Aguilar-Mediavilla y sus compañeros (2019) demostraron en un estudio longitudinal a lo largo de la educación primaria que los niños y niñas con TDL repiten curso con mayor frecuencia y presentan calificaciones más bajas que sus iguales en la mayoría de las asignaturas (excepto para matemáticas y educación física). Según sus resultados, para el grupo con TDL, la denominación rápida automatizada (RAN por sus siglas en inglés) es la habilidad de procesamiento lingüístico que mejor predice esos resultados académicos. Estos hallazgos son coincidentes con un amplio meta-análisis reciente (Ziegenfusz et al., 2022): los niños y niñas con TDL muestran dificultades académicas en todas las áreas del currículum, usualmente asociadas a sus déficits lingüísticos, en especial en lectura, fonología y escritura. Este desempeño les sitúa en riesgo de fracaso académico, pero también de menores oportunidades laborales a largo plazo.

Al respecto de las habilidades cognitivas y de procesamiento cognitivo, si bien los niños y niñas con TDL no deben presentar déficits en inteligencia no verbal, sí pueden presentar dificultades en otros aspectos. Así pues, el alumnado con TDL puede presentar resultados más bajos que sus pares normativos en tareas de consciencia y memoria fonológica, denominación rápida automatizada (como ya señalábamos en el párrafo superior), fluencia verbal e incluso en atención, especialmente cuando ésta involucra material auditivo (Aguilar-Mediavilla et al., 2014).

Además, las funciones ejecutivas también pueden verse afectadas en niños y niñas con TDL (para una revisión ver Aguilar-Mediavilla et al., 2017). Así pues, es frecuente que alumnado con TDL presente déficits en atención selectiva, interferencia y control atencional, memoria de trabajo visoespacial e inhibición de respuestas. En ese sentido, un estudio de Im-Bolter y sus compañeras (2006) analizó varios procesos de control ejecutivo, incluyéndose la capacidad de atención, el control inhibitorio y el cambio y actualización de contenidos en memoria operativa en niños y niñas con TDL. Ellas partían de la base de que el lenguaje requiere de recursos cognitivos y cuando estos son insuficientes o no se emplean con eficiencia, la habilidad lingüística se ve afectada. Para comprobarlo, utilizaron tareas experimentales como seguimiento de direcciones, memoria, inhibición, cambio de tarea o *n-back*, en un grupo con TDL y otro control. Sus resultados apuntan que el alumnado con dificultades de lenguaje rinde peor en las medidas de atención, interrupción de la tarea y actualización de contenidos en memoria operativa, pero no en el cambio atencional. Las autoras establecieron que la capacidad de actualizar la información en memoria operativa media, parcialmente, la relación entre la

capacidad atencional y la competencia lingüística. Por ello, considerar los procesos ejecutivos es relevante en el estudio de las dificultades del lenguaje.

Por otra parte, el TDL suele ir acompañado de dificultades sociales, baja aceptación e incluso rechazo por parte del grupo de iguales. Dada su importancia en la presente tesis, se tratarán estos aspectos en una sección aparte (1.3).

1.2.2 Dificultades de lectura

En cuanto a las dificultades de lectura, éstas se suelen catalogar como el tipo de dificultades del aprendizaje con mayor prevalencia, alcanzando incluso el 10% de la población en función de los estudios y la severidad del déficit, usualmente medido con pruebas que implican velocidad y precisión lectora (Carrillo et al., 2011; Cecilia et al., 2014; Yang et al. 2022). Bajo este amplio término se incluyen diversas problemáticas, pero especialmente dificultades en la decodificación lectora (la precisión o fluidez con la que leen), que están asociadas a déficits en el procesamiento fonológico o incluso en la denominación rápida de objetos o palabras (Ramus et al., 2013; Smith-Spark et al., 2017). Además, las personas con dificultades de la lectura pueden tener problemas para comprender textos y reconocer palabras escritas, especialmente cuando no las conocen previamente (Hulme y Snowling, 2016).

De manera sintetizada, podemos decir que las personas con dificultades de lectura presentan las siguientes características (Castles et al., 2018):

- Baja precisión y velocidad, tanto en palabras como textos completos.
- Escasa fluidez, con problemas a la hora de articular mientras se lee.
- Escasa comprensión.

En un artículo de revisión, McArthur y Castles (2017) afirman que las dificultades lectoras son muy diversas y que en ocasiones se dan varias al mismo tiempo. De esta manera, identifican la dificultad para relacionar letras y sonidos (dificultades en decodificación, principio alfabético); esta misma dificultad, pero sólo cuando las palabras son poco transparentes y no en el resto de los casos (es decir, no siguen las normas regulares de la correspondencia grafema-fonema); los problemas de fluencia; y los problemas de comprensión. Según esta revisión, las causas pueden ser de dos tipos. En primer lugar, pueden provenir de alteraciones en las capacidades cognitivas que se encargan de la lectura: habilidades para reconocer letras, conjuntos de estas o palabras; capacidad de reconocer y producir sonidos y palabras; acceso al significado de las palabras; y el conjunto de varias de las anteriores. En segundo lugar, las causas pueden ser algo más indirectas,

incluyéndose dificultades en memoria, atención y lenguaje en general, por ejemplo. Cabe tener en cuenta también que algunos estudios como el de Pugh y sus colaboradores (2000) han empleado técnicas de neuroimagen para evidenciar el correlato neural de las dificultades lectoras. Así pues, el origen de estos déficits en el reconocimiento fluido de palabras podría estar en una inmadurez en el desarrollo de las cortezas t́emporo-parietales: éstas están funcionalmente afectadas en casos de dislexia evolutiva.

Según Castles (2018), uno de los procesos que provoca el déficit lector es una mala decodificación de los símbolos escritos, que no acaban de asociarse correctamente con sus sonidos en el lenguaje oral. Al no asociarse correctamente lo escrito con la palabra hablada que quiere representar, las personas con esta dificultad no pueden acceder a la representación léxica de las palabras y, por tanto, a su significado. Esto no puede superarse mediante una aproximación de memorización pura de palabra escrita y su significado, pues dicha estrategia conlleva una carga cognitiva excesivamente elevada (Brysbart et al., 2016), que la hace poco eficiente y redundante en la menor velocidad y fluidez lectora. Además, una consciencia fonológica deficitaria puede dificultar todavía más el asociar las palabras con su significado, al ser complejo discernir cuándo y dónde se separan las palabras y qué unidades componen.

De la misma manera que antes afirmábamos que las personas con TDL pueden presentar problemas de lectura, el alumnado con dificultades lectoras también puede presentar dificultades en la lengua oral (McArthur y Castles, 2017; McArthur et al., 2000). Según algunos estudios (Adlof y Hogan, 2019; Castles et al., 2018) esas habilidades lingüísticas orales deficitarias pueden estar en la base de los problemas de comprensión lectora. En este sentido, el modelo propuesto por Perfetti y Stafura (2014) defiende que para tener buena comprensión lectora se necesitan tres componentes: el conocimiento (lingüístico), los procesos (decodificación, identificación de palabras) y las capacidades cognitivas (memoria, por ejemplo). Presentar alteraciones en alguno de estos componentes hace la comprensión mucho más complicada, además de que es difícil separar los tres componentes, como reconocen los autores: cuando uno está afectado es probable que el resto también lo estén.

Al igual que sucede en los casos de TDL, las personas con dificultades lectoras también presentan problemáticas en otros aspectos alejados de la propia lectura. En el contexto escolar, el alumnado con bajo rendimiento académico suele presentar bajo nivel de lectura, así como reportar una menor satisfacción con el centro educativo (Korhonen et al., 2014; McArthur y Castles, 2017). Por tanto, dicho alumnado se halla en mayor riesgo de fracaso y abandono escolar, especialmente llegando a la etapa de educación secundaria.

Además de las dificultades indicadas en los anteriores párrafos, existen comorbilidades entre déficits de procesamiento cognitivo y dificultades lectoras. Un reciente estudio de meta-análisis (Peng et al., 2022) señala que las personas con dificultades lectoras tienen déficits en velocidad de procesamiento, memoria a corto plazo y de trabajo, inhibición y cambio atencional e incluso habilidades visoespaciales. Otros estudios han relacionado el bajo rendimiento lector con dificultades en el control ejecutivo, como son la planificación y la atención (Keat y bin Hj. Ismail, 2010; Kendeou et al., 2014; Khalifa, 2020). De esta forma, las dificultades en estas habilidades no sólo mermarían los procesos de lectura, sino también la capacidad de aprendizaje en general.

Por último, y como sucedía también en el TDL, el alumnado con dificultades de lectura puede presentar problemáticas socioemocionales, una más baja autoestima y otras características psicosociales que les hagan más propensos a experimentar acoso escolar (Undheim et al., 2011; Yildiz et al., 2012). De manera conjunta con el TDL, estas consecuencias se consideran en la sección 1.3 del presente documento.

1.2.3 Semejanzas y diferencias entre el TDL y las dificultades de lectura

Como ya se ha introducido al considerar el TDL y las dificultades lectoras por separado, existe una alta comorbilidad entre ambos. Los estudios previos señalan que los niños y niñas con dificultades de lectura suelen presentar retrasos del lenguaje oral, así como los niños con TDL pueden presentar dificultades de lectura al tener afectado el lenguaje a un nivel más general (Adlof y Hogan, 2019; McArthur y Castles, 2017). Aproximadamente un 55% de los jóvenes con dificultades de lectura también son diagnosticados con TDL, mientras que un 51% de los que presentan un diagnóstico de TDL son diagnosticados también de dislexia (McArthur et al., 2000). Además, buena parte de las personas con TDL o dislexia comparten habilidades cognitivas y lingüísticas deterioradas que usualmente se emplean en el lenguaje oral y escrito. Este hecho ha conducido a algunos autores/as a cuestionarse si son dos trastornos diferentes o realmente sólo uno que puede expresarse de dos formas distintas. Independientemente de la respuesta se podrían establecer dos grados de afectación del lenguaje oral: uno menos marcado en el caso de las dificultades lectoras y uno más severo, que es el que aparece en los niños y niñas con TDL (Bishop y Snowling, 2004; Ramus et al., 2013). Este déficit del lenguaje oral haría difícil adquirir y desarrollar las competencias sociales necesarias para la vida cotidiana a un nivel óptimo, lo que establece un triángulo entre problemáticas de lenguaje, aspectos sociales y acoso escolar. Adicionalmente, esos efectos sociales negativos pueden permanecer incluso en la adultez, no resolviéndose en el transcurso del ciclo vital (Ghisi et al., 2016).

Existe una teoría que une ambos trastornos e intenta explicar sobre todo sus problemas lectores: la teoría “*Simple View of Reading*” (a veces traducida como concepción o visión simple de la lectura). Según esta teoría, la comprensión lectora depende de dos factores: la capacidad de decodificación y la comprensión lingüística. Por tanto, la comprensión lectora no se puede alcanzar plenamente si la decodificación y la comprensión lingüística a un nivel léxico no están presentes (es decir, si existe alguna alteración lingüística). Esta teoría permite situar tanto a las personas con TDL como con dificultades lectoras en un mismo continuo, ubicadas en los dos ejes correspondientes a las habilidades alteradas (Hoover y Gough, 1990). Según esta visión (Catts et al., 2006), se podría distinguir entre *poor decoders* (personas con déficits típicamente lectores y referentes a la decodificación de palabras) y *poor comprehenders* (personas con déficits de comprensión, pero con habilidades de lectura de palabras intactas en cuanto a decodificación). En este segundo grupo se ubica parte del alumnado con TDL, en el cual la afectación general del lenguaje (y, por tanto, de la comprensión) dificulta la lectura, mientras que en los niños y niñas con dificultades lectoras puras se adscribirían más al primer grupo. No obstante, es cierto que algunos niños y niñas con TDL también pueden presentar problemas fonológicos (además de dificultades de comprensión), dada su afectación general, por lo que estarían en una categoría doble de pobres decodificadores y pobres comprensores.

Así, los déficits de ambos trastornos se pueden relacionar en esta teoría común, aunque tengan diferentes características nucleares (Bishop y Snowling, 2004). Según esta aproximación, las personas con TDL mostrarían dificultades lingüísticas a todos los niveles (aunque especialmente de comprensión), incluyendo tanto la vertiente oral como la escrita. Además, en algunos casos los niños y niñas con TDL también podrían presentar problemas en la decodificación, especialmente al principio del aprendizaje de la lectura en lenguas transparentes, lo que los llevaría a una clasificación intermedia de pobres decodificadores y pobres comprensores (Buil-Legaz et al., 2015; Catts, 2018; Coloma et al., 2020). Por otra parte, las personas con dificultades lectoras presentarían déficits principalmente en sus habilidades fonológicas, que los llevarían a problemas en la decodificación lectora, sin tanta presencia de problemas de comprensión.

Para el marco de esta tesis otro factor común y relevante que afecta a las dificultades del lenguaje han sido las variables contextuales, presentes en el modelo de diátesis-estrés citado anteriormente (Conti-Ramsden et al., 2019; Conti-Ramsden y Botting, 2008; Swearer y Hymel, 2015). Estas variables contextuales podrían influir en las dificultades experimentadas a varios niveles: biológico, cognitivo y conductual (Sureda-García et al., 2019). Refiriéndonos a los trastornos de lenguaje, dos de las variables de tipo contextual que se han mostrado más

relevantes son el nivel socioeconómico y la implicación de la familia en la educación, que pueden ejercer como factores protectores o de riesgo según el grado de afectación o de preservación.

El nivel socioeconómico de una familia es un valor que se extrae usualmente de combinar distintas variables como el nivel de ingresos, el nivel académico alcanzado y el puesto laboral que desempeñan. Tal es su importancia en el trastorno y/o retraso de lenguaje que diversos autores, incluyendo el consorcio CATALISE, lo han identificado como un factor de riesgo para estas problemáticas cuando la familia cuenta con un bajo nivel socioeconómico (Aguado, 2014; Bishop et al., 2016, 2017; Hirsh-Pasek et al., 2015). Esta variable podría influir en la calidad y cantidad del input lingüístico que un niño recibe, siendo este mucho más bajo para las personas de familias desfavorecidas, que son expuestas a muchas menos palabras durante la infancia que los niños y niñas de niveles socioeconómicos más altos (Romeo et al., 2018). Esta más baja exposición dificultaría la adquisición de vocabulario y el desarrollo general del lenguaje de los niños y niñas afectados.

Por otra parte, la implicación familiar se puede definir como el conjunto de la participación y la preocupación por la educación de sus hijos e hijas que los padres tienen. Según Aguado (2014), si la implicación es muy baja o incluso ausente el desarrollo del lenguaje se puede ver comprometido. Como sucede con el nivel socioeconómico de la familia, una baja implicación genera contextos poco estimulantes e input lingüístico de baja calidad que a la larga pueden derivar en problemas de lenguaje (Gilkerson et al., 2017; Hirsh-Pasek et al., 2015). Sin embargo, una buena implicación familiar puede ser un importante factor protector frente al TDL, pero también frente a problemáticas personales (Sureda-García et al., 2019): aumenta la autoestima (Wairimu et al., 2016), las habilidades sociales y el ajuste escolar y conductual (El Nokali et al., 2010; Serna y Martínez, 2019).

En relación con esto, las dificultades de lenguaje y lectura pueden conducir a problemas durante la escolaridad, como una mayor asociación con el fracaso y el abandono escolar (ya tratado en anteriores secciones). Sin embargo, entre esos problemas educativos se incluyen también complicaciones en el proceso de socialización en la infancia y adolescencia, como se tratará a continuación.

1.3. Habilidades sociales, comunicativas y lingüísticas en el TDL y las dificultades de lectura y su relación con el acoso escolar

Si tenemos en cuenta que unas adecuadas habilidades socioemocionales y comunicativas pueden ejercer como factores protectores frente al acoso escolar, las personas que presenten déficits en estas habilidades pueden estar en un mayor riesgo de sufrirlo. De hecho, algunos meta-análisis y revisiones han hallado que las víctimas de acoso escolar poseen un índice de habilidades sociales y comunicativas más bajo que la población general (Kljakovic y Hunt, 2016; Sandoval et al., 2015). De esta manera, la presencia de problemas en la interacción social predice, con un tamaño de efecto pequeño ($d = 0.21$), el verse envuelto en situaciones de acoso escolar según el meta-análisis de Kljakovic y Hunt (2016). Además, respecto a las víctimas, sus menores habilidades en las interacciones sociales se ven complementadas y agravadas por la menor habilidad para resolver conflictos de carácter social (Nacimiento Rodríguez y Mora-Merchán, 2015).

Esto sitúa en una tesitura complicada a las personas que padecen trastornos de lenguaje. Dado que las personas con trastornos del lenguaje suelen presentar déficits en habilidades comunicativas y sociales (Valera-Pozo et al., 2016), podrían encontrarse en una situación de riesgo ante el acoso escolar. En dicho estudio, se pudo comprobar que el grupo con TDL mostraba menos habilidades sociales, liderazgo y habilidades adaptativas que sus controles (con tamaños de efecto medianos) en las correspondientes escalas del *Behavior Assessment System for Children* [BASC] (González et al., 2004). Estos déficits en competencia social y comunicativa podrían ser el nexo entre los fenómenos del acoso escolar y los trastornos de lenguaje.

De hecho, varios son los estudios desde hace años que relacionan los trastornos del lenguaje con el acoso escolar (Durkin y Conti-Ramsden, 2007, 2010; Knox y Conti-Ramsden, 2003, 2007). De esta manera, un 36% de los niños identificados con Trastorno de Desarrollo de Lenguaje (TDL) por los servicios de logopedia se sentían victimizados, acorde al cuestionario *My Life in School* (Arora, 1994), en contraste con un 12% de compañeros normativos. La mayor tasa de victimización en niños con TDL parece explicarse por la baja aceptación que tienen por parte de sus compañeros y el mayor rechazo que sufren (Knox y Conti-Ramsden, 2003). Estos datos han sido también corroborados por otros estudios (Conti-Ramsden et al., 2010), aunque algunos cifran la presencia de acoso escolar en solo un 10% superior en el caso de adolescentes con TDL atendiendo servicios de logopedia (17,3% frente a 7,2% en participantes normativos cuando se mide el acoso de forma auto-reportada). En este último estudio (Knox y Conti-Ramsden, 2007), el único factor predictor de ser clasificado como víctima de acoso escolar fueron las dificultades socioemocionales, pero no el nivel de lenguaje, CI, número de amistades o conducta prosocial que presentaban los adolescentes con TEL, medidas con el *Strength and Difficulties Questionnaire* [SDQ] (Goodman, 2001). Los resultados en el SDQ coinciden con los de otro

estudio (Durkin y Conti-Ramsden, 2007), donde la puntuación global en esta prueba fue significativamente más alta (hasta en 5 puntos) para el grupo de adolescentes con TDL, identificados por una puntuación más baja en la prueba *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* [CELF] (Semel et al., 2003). Así pues, incluso en niños y niñas con TDL, los problemas socioemocionales son uno de los predictores más robustos en lo que concierne a la victimización asociada a acoso escolar.

De manera muy similar a lo que ocurre con el TDL, los jóvenes con dificultades de lectura suelen presentar dificultades sociales, utilizan estrategias poco adaptativas ante los conflictos y tienden a sentirse rechazados en la escuela (Turunen et al., 2017; Undheim et al., 2011; Yildiz et al., 2012). Esto los hace también más vulnerables al acoso escolar. En opinión de Turunen y sus compañeras (2017) esta asociación viene dada por lo que llaman la hipótesis de la frustración: los niños y niñas con dificultades lectoras, al ser conscientes de sus dificultades y ver que sus compañeros también las notan (especialmente cuando se da la lectura en voz alta delante de toda la clase) experimentan una gran frustración. Esta frustración se acompañaría de una baja percepción de apoyo recibido, tanto de los iguales como del profesorado (Yildiz et al., 2012), que conduciría a problemas emocionales, sociales y conductuales. Estas sensaciones les harían más vulnerables a padecer acoso escolar, pero también a perpetrarlo si se intenta gestionar la situación desagradable a través de la violencia. Undheim y colaboradores (2011) sostienen una idea similar, afirmando que la gran cantidad de problemas emocionales y comportamentales que experimentan los adolescentes con dificultades de lectura los lleva a cierto disgusto en la escuela, lo que les hace sentirse más victimizados.

Además de un mayor riesgo de acoso escolar y mayor presencia de dificultades sociales, el alumnado con dificultades lingüísticas (orales o lectoras) sufre una mayor duración de la situación de acoso y presenta menor calidad de las relaciones sociales. Así, sólo un 11% de los niños con necesidades lingüísticas evaluadas mediante la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998), fue etiquetado como popular frente a un 58% de los compañeros/as normativos, medido mediante pruebas de nominación de compañeros -sociogramas- (Laws et al., 2012; Turunen et al., 2017). El hecho de que estos niños con problemas de lenguaje presenten también dificultades en el inicio y mantenimiento de sus relaciones de amistad no ayuda a la hora de protegerlos contra el acoso (Mok et al., 2014; Redmond, 2011), creando una complicada situación que debe trabajarse desde la prevención.

Siguiendo en esa línea, diversos estudios sitúan los problemas del lenguaje y comunicativos así como la percepción de las habilidades sociales como factores de riesgo para ser victimizado y/o

rechazado por sus iguales (Conti-Ramsden et al., 2019; Knox y Conti-Ramsden, 2007; Wadman, Durkin, y Conti-Ramsden, 2011a). Aunque estos problemas a nivel lingüístico a veces no sean percibidos por los propios participantes, estos sienten un mayor estrés en situaciones sociales. Así, se encuentran correlaciones negativas que oscilan entre el .26 y el .31 entre sus habilidades lingüísticas medidas con el CELF-4 (Semel et al., 2003) y el estrés social medido con la escala *Social Avoidance and Stress Scale* [SADS] (Watson y Friend, 1969). Adicionalmente, estudios recientes realizados en nuestro país señalan que uno de los motivos principales por los que los estudiantes se sienten victimizados es debido a sus dificultades de lenguaje (Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar, 2021). Además, en el caso de las personas con TDL existe una mayor probabilidad de que sean víctimas de acoso escolar por causa de sus problemas lingüísticos, medidos mediante el CELF-4, con puntuaciones 3 puntos superiores de media al grupo control en un cuestionario *ad hoc* sobre victimización (Ibáñez-Rodríguez et al., 2021).

Sin embargo, el acoso escolar, los trastornos de lenguaje y las dificultades socioemocionales también encuentran un factor común en su relación con las habilidades sociales y comunicativas. Padecer un trastorno de lenguaje oral afecta al desarrollo de las habilidades sociales y al liderazgo, evaluados por los padres y/o los tutores mediante el BASC (González et al., 2004), hecho que va a facilitar que aparezcan afectaciones para la vida diaria (Font-Jordà et al., 2018; Valera-Pozo et al., 2016). Esto se liga con que las personas con bajas habilidades comunicativas, medidas en el *Communication Skills Inventory*, pueden mostrar también dificultades en situaciones sociales, dando respuestas poco adaptativas o usando estrategias poco adecuadas para la resolución de conflictos debido a los malentendidos y frustración acumulada (Erozkan, 2013). En este sentido, las habilidades comunicativas explicaron un 18% de la percepción de competencias sociales mediante regresión logística. Esta falta de competencia social también supone una dificultad a la hora de enfrentarse a situaciones de acoso escolar (Marton et al., 2005).

Estos déficits pueden conducir a las personas identificadas con trastorno de desarrollo de lenguaje a presentar agresividad (tamaño del efecto alto, $d = 0.83$), medida con la *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* (LaFreniere y Dumas, 1996) e incluso tasas de delincuencia más altas que las personas normotípicas (McCabe, 2005). Ambas características, la agresividad y la tasa de delincuencia son factores comunes en los casos de acoso escolar, especialmente en el papel de agresores como se señaló en la sección 1.1.2. En dicho estudio (McCabe, 2005) también se manifiestan diferencias entre el grupo con TDL y una muestra estandarizada, con tamaños de efecto que varían entre el 0.51 (problemas internalizantes) y el 0.57 (problemas externalizantes). Recordemos que esta clase de sintomatología, que incluye la

depresión, la ansiedad y problemas de conducta, también aparece con más frecuencia en casos de acoso escolar como vimos anteriormente.

De hecho, teniendo en cuenta que las habilidades sociales y las buenas relaciones con los demás ayudan a solucionar los problemas cotidianos que puedan aparecer, así como a manejar la ansiedad y el estrés, su buen desarrollo es vital para la salud tanto mental como física (Adriaensens et al., 2017; Pipaş y Jaradat, 2010). Esas habilidades y relaciones sociales precisan de buenas aptitudes comunicativas para funcionar de forma eficaz, lo cual puede ser un problema en el caso de los chicos y chicas con dificultades de lenguaje, ya sean orales o escritas, llevándolos a conflictos con los demás -puntuaciones de entre el doble y el triple en el SDQ (Goodman, 2001) en comparación con participantes normativos, con un tamaño de efecto de hasta 1.09-, especialmente en la adolescencia (Forrest et al., 2021; Ibáñez-Rodríguez et al., 2021; Mok et al., 2014). Esta clase de dificultades les acaba conduciendo a involucrarse en relaciones de amistad más ligeras o de menor calidad, así como a peor aceptación por parte de sus compañeros, lo que les hace más vulnerables a sufrir victimización de carácter social al quedar más excluidos y menos apoyados socialmente (Redmond, 2011; Turunen et al., 2017).

Así pues, hasta cuatro posibles explicaciones –no excluyentes- o su combinación podrían relacionar las dificultades de lenguaje con problemas en cuanto a la socialización y un riesgo aumentado de padecer acoso escolar en los niños y niñas con TDL y/o dificultades lectoras. No obstante, no todas ellas son objeto de la presente tesis, aunque se exponen a continuación:

1. Estos niños/as pueden ser más rechazados por sus compañeros y compañeras debido a sus problemas para comunicarse y su capacidad lingüística más baja (*victim precipitation*), que los haría objeto de burlas y exclusión (Andrés-Roqueta et al., 2016; Fujiki et al., 2013; Ibáñez-Rodríguez et al., 2021; Sako, 2016).
2. La causa del rechazo que pueden llegar a sufrir tiene que ver con dificultades en la comprensión emocional propia y de los demás, mediada por unas más bajas habilidades lingüísticas y comunicativas (Lloyd-Esenkaya et al., 2021).
3. Estos problemas en la socialización no están tan relacionados con la parte emocional, sino más bien con déficits en la cognición social, que les dificulta entender plenamente las situaciones con los demás y hace que su adecuación a las diferentes situaciones comunicativas (pragmática) sea más pobre, ocasionando problemas y malentendidos con el resto (Bakopoulou y Dockrell, 2016; Conti-Ramsden y Botting, 2014; Font-Jordà et al., 2018).

4. Los niños y niñas con TDL muestran una mayor vulnerabilidad intrapersonal en forma de mayor sintomatología ansioso-depresiva inicial (internalizante). Esto les hace más proclives a padecer acoso escolar y acaba derivando en un empeoramiento de sus síntomas internalizantes iniciales (Knox y Conti-Ramsden, 2007; Swearer y Hymel, 2015).

Sin embargo, los hallazgos descritos respecto a dificultades de lenguaje, sociales y acoso escolar no siempre se dan, sino que algunos estudios encuentran otros aspectos que deben ser tenidos en cuenta. El primero de ellos es la propia variabilidad dentro del perfil de niños y niñas con problemas de lenguaje. Así, algunos autores han establecido matices a considerar. Por ejemplo, Ibáñez-Rodríguez y sus compañeros (2021) han mostrado en un estudio reciente que los niños y niñas con TDL no sufren más victimización global que sus compañeros normotípicos, sino sólo aquella victimización relacionada con su uso del lenguaje deficitario, recibiendo burlas o moteos a causa de sus fallos al hablar o sus malentendidos comunicativos, pero no por otras causas ajenas al lenguaje. Otros autores han encontrado que el éxito en las interacciones sociales de los estudiantes con TDL y/o dificultades lectoras es heterogéneo y muy variable dentro del propio grupo de participantes con TDL (Brinton et al., 2000). De hecho, no tienen por qué ser menos exitosos que sus compañeros con desarrollo típico, siempre que hayan desarrollado estrategias para afrontar los encuentros sociales, como por ejemplo estructurar dichas interacciones para reducir la incertidumbre que experimentan en ellas (Lloyd-Esenkaya et al., 2021). Incluso se han encontrado porcentajes moderados de chicos con TDL que no presentan problemas relacionales o estos son leves (22% en una muestra de 171 participantes) o una victimización igual de probable en chicos con TDL que en sus compañeros sin dificultades lingüísticas (Fujiki et al., 2001; Mok et al., 2014). Según Mok y sus compañeros (2014), los chicos con TDL que no son más victimizados que sus iguales se caracterizan por tener más comportamientos prosociales, mejores habilidades pragmáticas y menos problemas emocionales que sus pares, lo que puede dar un indicio de qué componentes entrenar para prevenir o mejorar el pronóstico de acoso escolar en casos de TDL.

Además de estos estudios en los que la tasa de acoso escolar no parece ser mayor en personas con trastornos de lenguaje, encontramos un segundo factor a considerar. Los diferentes agentes que evalúan la situación de acoso pueden tener distintas percepciones sobre lo acontecido en esas situaciones. Así pues, los hallazgos de diferentes estudios (Bouman et al., 2012; Graham y Juvonen, 1998; Hawker y Boulton, 2000) apuntan a la importancia de medir la percepción de acoso escolar tanto en el propio alumnado que lo experimenta como en los distintos agentes del entorno (compañeros/as, tutores...), pues las diferencias entre la percepción de unos y otros

sugieren que podría tratarse de dos variables distintas según si esta es auto o hetero-reportada. Esto se ve potenciado por el hecho de que los resultados de la auto- y la hetero-evaluación en cuanto a acoso escolar y bienestar sólo correlacionen moderadamente y de que las tasas de prevalencia, según a qué agente se pregunte también son distintas (Berger y Rodkin, 2009; Cook et al., 2010b; Gough Kenyon et al., 2021; Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002).

En este sentido, en el estudio de Berger y Rodkin (2009), de un total de 100 personas consideradas víctimas de acoso, sólo el 22% lo era según ambos agentes (pregunta directa de auto-evaluación y nominación con sociograma como hetero-evaluación respondida por los pares). El resto fue identificado solo por la pregunta directa (45%) o solo por la nominación por los pares (33%), sin existir consenso entre ambas percepciones. Resultados similares se encuentran en un estudio longitudinal (Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002), donde los coeficientes de concordancia entre un cuestionario auto-reportado *ad hoc* para medir la victimización y una prueba de nominación por pares fueron del 0.02 en el primer año, llegando a su máximo (0.50) en el quinto año del estudio. Así pues, tener en cuenta perspectivas de auto y hetero-evaluación del fenómeno parece importante para identificar a la totalidad de alumnado envuelto en situaciones de acoso escolar, ya que medirlo sólo desde un enfoque nos conduciría a estar obviando posibles casos positivos.

No obstante, no sólo se encuentran diferencias en las tasas de acoso escolar, sino que los propios participantes tienden a informar con más exactitud sobre sus sentimientos en estas situaciones, mientras que los padres y profesores son más conscientes de los problemas conductuales (y por tanto externamente visibles) que se derivan de ellos (Hankin y Abramson, 2001). El porqué de esta diferencia de juicios puede tener que ver tanto con una visión más positiva y sesgada de los propios chicos y chicas sobre sus problemas (Gough Kenyon et al., 2021; Undheim et al., 2011; Wadman, Durkin, y Conti-Ramsden, 2011b) como con una valoración más negativa por parte de los agentes externos. Dichos agentes externos podrían focalizarse en exceso en los déficits de lenguaje y percibirlos como generalizables a otros ámbitos, aspecto que podría provocar que pudieran valorar negativamente otras esferas que pueden no estar tan afectadas como piensan por el efecto de sesgo que produce la presencia del problema de lenguaje (como si este “contaminase” el resto de los ámbitos del niño/a, lo que suele conocerse como “efecto halo”). Así mismo, también se puede deber al hecho de que los agentes externos informan mejor de los aspectos observables como es la conducta, mientras que los propios sujetos informan mejor de los sentimientos que les causan estas conductas.

En conclusión, tanto las habilidades sociales como la adquisición y desarrollo del lenguaje en personas con desarrollo normotípico o con trastorno están fuertemente ligados, dificultando o potenciándose mutuamente (como se ilustra en la Figura 1). A ello se añade el hecho de que estas dificultades pueden propiciar una menor habilidad para las relaciones sociales y el menor número de éstas, lo que a su vez agrava dicho déficit. Todo ello redunda también en la propia asociación entre acoso escolar y los trastornos del lenguaje, donde varios de los factores protectores y/o de riesgo son comunes para ambos fenómenos. No obstante, eso no ocurre para todos los niños y adolescentes con trastornos de lenguaje, por lo cual debe haber algunos factores que expliquen estas diferencias, hecho que incentiva que sigamos investigando en este campo.

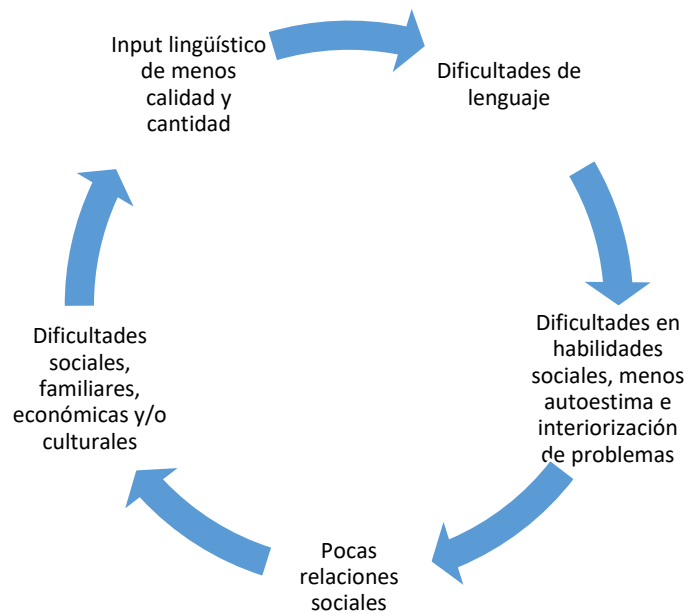


Figura 1. Adaptado de Valera-Pozo, Adrover-Roig y Aguilar-Mediavilla (2020)

OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la relación comentada entre las habilidades socioemocionales, las dificultades del lenguaje y el acoso escolar, esta tesis doctoral pretende ahondar en dicha relación y explorar además las variables que pueden estar relacionadas, como el ajuste conductual, psicológico, social, escolar, la implicación familiar y/o el nivel sociocultural. De manera complementaria, se pretende ver a través del estudio retrospectivo si ciertas variables asociadas al acoso escolar permanecen en el tiempo en personas que han sufrido o perpetrado acoso frente a los que no. Dichas variables serían las conductas y rasgos antisociales, el consumo de sustancias, la sensibilidad al castigo y a la recompensa, el ajuste psicológico y la autoestima, la ideación suicida, las estrategias de resolución de conflictos y las habilidades sociales y comunicativas. La presente tesis pretende contribuir a poder establecer indicadores y predictores del fenómeno del acoso escolar que puedan redundar en mejoras en cuanto a la prevención y la intervención tanto en TDL como para población general.

Así, el **primer estudio** de esta tesis es un estudio empírico que pretende comprobar si existen diferencias entre adolescentes con TDL y sus pares normativos en variables que usualmente se relacionan con el acoso escolar: ajuste conductual, psicológico, social y escolar. Además, se quiere observar si el nivel socioeconómico y la implicación de la familia en la educación pueden proteger contra posibles problemáticas en las variables citadas (Valera-Pozo et al., 2020a).

En el **segundo artículo** se evalúa una muestra adulta mediante un diseño retrospectivo para ver qué variables permiten clasificar a los participantes como víctimas y como agresores, además de estudiar los posibles efectos del acoso en el tiempo, a largo plazo. Dichas variables incluyen rasgos antisociales, consumo de sustancias, sensibilidad al castigo y la recompensa, ajuste psicológico, autoestima, riesgo autolítico y habilidades sociales (Valera-Pozo et al., 2021).

Por último, en el **tercer estudio** se relacionan los fenómenos del acoso escolar y las dificultades de lenguaje, junto a variables señaladas como relevantes en la literatura científica al respecto: habilidades sociales y adaptativas (prosocialidad, adaptabilidad, retirada y estrés en situaciones sociales y relaciones interpersonales). También se quiere estudiar si las personas con trastornos de lenguaje están en mayor riesgo de sufrir victimización, y las diferentes percepciones sobre si existe o no acoso entre los diversos agentes (los propios participantes, sus tutores y sus compañeros/as) y métodos (auto y hetero-reportes) de evaluación (Sureda-García et al., 2021).

En definitiva, las metas de este trabajo se concretan en diferentes objetivos específicos, en adelante identificados como SO junto al número de estudio al que pertenecen y un segundo número especificando el subobjetivo dentro del mismo. También se especifican las hipótesis derivadas de los subobjetivos, siempre que éstos no fueran suficientemente específicos o no dejaran entrever la direccionalidad de la hipótesis:

1. Estudio 1 (O1):

- 1.1. (SO1.1) Comprobar si los adolescentes con TDL presentan más problemáticas socioemocionales y comportamentales que sus iguales con desarrollo normativo, así como peores habilidades adaptativas que los mismos.
- 1.2. (SO1.2) Medir si las variables de contexto como el nivel socioeconómico y la implicación familiar pueden ejercer como factores protectores frente a esas dificultades mencionadas en SO1.1.

2. Estudio 2 (O2):

- 2.1. (SO2.1) Explorar la relación que los rasgos antisociales, el consumo de sustancias, la sensibilidad al castigo y la recompensa, el ajuste psicológico, la autoestima, la ideación suicida y las habilidades socioemocionales tienen con haber sido víctimas o agresores medido de forma retrospectiva. Las hipótesis específicas derivadas de este subobjetivo fueron:
 - 2.1.1. Los agresores presentarán una menor puntuación en sensibilidad emocional que el grupo control.
 - 2.1.2. Agresores y víctimas presentarán un consumo de alcohol y cannabis más frecuente que el del grupo control.
 - 2.1.3. Las víctimas mostrarán una mayor sensibilidad al castigo y los agresores una mayor sensibilidad a la recompensa que el grupo control.
 - 2.1.4. Las víctimas mostrarán mayores niveles de depresión, ansiedad y estrés que el grupo control.
 - 2.1.5. Las víctimas mostrarán una menor autoestima que el grupo control.
 - 2.1.6. Las víctimas presentarán una mayor frecuencia de ideación suicida que los controles, al menos en retrospectiva.
 - 2.1.7. Víctimas y agresores mostrarán peores habilidades sociales que los controles.
- 2.2. (SO2.2) De todas las variables listadas en SO2.1, identificar cuáles son los mejores predictores para ser “clasificado/a” como víctima o agresor.

3. Estudio 3 (O3):

- 3.1. (SO3.1) Evaluar si los niños y niñas con TDL y los que presentan dificultades lectoras poseen menos habilidades sociales y adaptativas que sus compañeros normotípicos, desde el punto de vista de los profesores.
- 3.2. (SO3.2) Verificar si el alumnado con problemas de lenguaje sufre más victimización y son menos prosociales que sus compañeros, evaluado por sus iguales.
- 3.3. (SO3.3) Analizar si los niños y niñas con dificultades lingüísticas consideran, evaluados por ellos mismos, que sufren mayor acoso escolar que sus iguales.
- 3.4. (SO3.4) Explorar cómo se relacionan las valoraciones de los diferentes agentes entre sí. La hipótesis específica derivada en este caso fue:
 - 3.4.1. Las valoraciones de los agentes externos (compañeros/as y tutores/as) mostrarán asociaciones más grandes entre sí que las observadas entre las valoraciones de los propios participantes y las de otros agentes.

METODOLOGÍA

En la presente sección se pretende describir de una forma sintetizada la metodología empleada en cada uno de los trabajos que componen la tesis. Cabe señalar que los tres estudios utilizan muestras diferentes y herramientas no siempre comunes entre ellos, por lo que se describe la metodología para cada estudio por separado (Tabla 1). Esta información puede ser ampliada en cada uno de los artículos que conforman la tesis.

<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de muestra</i>	<i>Grupos de estudio (n) y diseño</i>	<i>Rango etario</i>	<i>VARIABLES de estudio</i>
1	28	TDL (14) y Controles (14) Diseño transversal ex-post-facto con grupo de control equivalente	12 años	Por los tutores/as: Problemas externalizantes, internalizantes y escolares; habilidades adaptativas; síntomas conductuales. Por los niños/as: ajuste clínico, escolar, y personal; síntomas emocionales. Por el centro educativo: nivel socioeconómico e implicación familiar.
2	104	Víctimas (29), Agresores (30) y Controles (45) Diseño de casos y controles retrospectivo	Entre 17 y 35 años	Consumo de sustancias, ajuste psicológico, estrategias de resolución de conflictos, autoestima, ideación suicida, sensibilidad al castigo y la recompensa, habilidades sociales y rasgos antisociales.
3	54	TDL (14), Dificultades Lectoras (21) y Controles (19) Diseño transversal ex-post-facto con	Entre 10 y 12 años	Por los iguales: Comportamiento prosocial y victimización. Por los tutores/as: habilidades adaptativas, retirada y rechazo social.

grupo de control equivalente	Autoevaluación: problemas y relaciones sociales, victimización.
---------------------------------	---

Tabla 1. Resumen de las características metodológicas de cada estudio

3.1 Participantes

Se han evaluado tres muestras diferentes (una por cada estudio que compone este trabajo; ver Tabla 1), para abarcar diferentes edades y la variedad de agentes y perspectivas implicados/as, que no siempre tienen por qué informar de los mismos hallazgos, como se vio en la introducción.

3.1.1 Muestra 1

En el primer estudio se evaluó una muestra longitudinal en un único momento transversal. Esta muestra se compuso de 28 pre-adolescentes bilingües castellano-catalán. La muestra estaba repartida en dos grupos: uno de jóvenes con TDL y otro grupo control, ambos equitativos en cuanto a número (14 participantes por grupo) y distribución por género (6 chicas en cada grupo). Los participantes del grupo control estaban emparejados con los del grupo con TDL en cuanto a edad, género, grupo-clase y, en medida de lo posible, características sociodemográficas (incluyéndose lengua familiar). Se comenzaron a evaluar durante el último curso de educación infantil (a la edad aproximada de 5 años) y se les siguió hasta 6º curso de educación primaria (hasta los 12 años aproximados de edad).

Para garantizar que los participantes del grupo con TDL efectivamente presentaban dicho trastorno, se siguieron una serie de medidas. En primer lugar, los profesionales de audición y lenguaje del centro escolar al que acudían habían detectado previamente un retraso del lenguaje en los participantes de dicho grupo. A la edad de 5 años, dicho diagnóstico fue corroborado por nuestro equipo y se descartaron rasgos autistas y problemas auditivos. En el caso de los rasgos autistas se entrevistó a los maestros de audición y lenguaje de los centros educativos para comprobar la ausencia de ellos, mientras que la correcta audición se comprobó en base a las pruebas de emisiones otoacústicas que la Consejería de Salud de las Islas Baleares realiza a todos los niños y niñas escolarizados en las Islas Baleares. Además, se comprobó que el cociente intelectual de los participantes era normativo (CI mayor de 85) utilizando la escala no verbal Weschler de Inteligencia en Preescolar y Primaria (Wechsler y De la Cruz, 2001) y se confirmó el déficit lingüístico mediante la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada [PLON-R] (Aguinaga et al., 2004) con una puntuación típica normalizada menor de 25 según criterio de la prueba para el grupo TDL. Las mismas pruebas fueron aplicadas a los participantes del grupo de comparación para comprobar su desarrollo normotípico.

A la edad de 12 años, se administraron dos pruebas de lenguaje diferentes con el fin de comprobar de nuevo la afectación del lenguaje en un grupo y la falta de esta alteración en el otro: el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales [CEG] (Mendoza-Lara et al., 2005) y la repetición de pseudopalabras de la Evaluación Neuropsicológica del Desarrollo [NEPSY] (Aguilar-Alonso et al., 2014; Korkman et al., 1998).

3.1.2 Muestra 2

El segundo estudio se realizó con una muestra recogida con un diseño transversal formada por 104 participantes de entre 17 y 35 años, todos ellos residentes en las Islas Baleares. En este caso, la muestra poseía un carácter general, pues no se clasificaba según sus aptitudes lingüísticas, sino por su experiencia previa con el acoso escolar. Se consultaba de forma retrospectiva sobre aspectos del pasado y también del presente, tanto relacionados con la experiencia de acoso escolar como con diversas variables potencialmente asociadas con dicho fenómeno, tratando hechos que podían haber sucedido en la niñez y/o juventud de los participantes.

Los tres grupos que conformaron el estudio quedaron definidos de la siguiente manera: 29 participantes se consideraron antiguas víctimas de acoso escolar (durante al menos un año escolar y sin haber participado en conductas agresivas contra otros), 30 se consideraron a sí mismos antiguos agresores (que afirmaban haber perpetrado acoso contra otros durante al menos un curso escolar, fuera de forma ocasional o repetida) y 45 se consideraron como controles, ya que no reportaron ser víctimas de acoso escolar ni agresores. La composición de los tres grupos no difirió ni en distribución de género ni en origen étnico.

3.1.3 Muestra 3

La muestra 3 incluyó 54 participantes, que formaban parte de un diseño longitudinal, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, que se corresponden con los cursos de 4º, 5º y 6º de Primaria según el sistema educativo español. Todos ellos provenían de colegios localizados en las Islas Baleares y eran bilingües castellano-catalán, como en el primer estudio, aunque se trata de participantes y centros escolares diferentes. Este estudio estuvo formado por tres grupos: un grupo con TDL (14 participantes), un grupo con dificultades de lectura (21 participantes) y un grupo control (19 participantes). La composición de los grupos no difirió en cuanto a edad ni sexo, pues se intentó que los controles elegidos tuvieran características similares a los niños con problemáticas del lenguaje, también en cuanto a su lenguaje dominante y nivel socioeconómico familiar.

Respecto a los criterios que se siguieron para asegurar los diagnósticos de partida (informados por los servicios de orientación de las escuelas participantes), se tomaron algunas medidas específicas y similares a las del primer estudio. De esta forma, se realizó un cuestionario *ad hoc* a los profesionales de los centros educativos para valorar la condición médica, trayectoria académica y escolar, historial comunicativo y de aprendizaje de los participantes, garantizando la presencia de criterios de lenguaje o lectura para los grupos correspondientes y la ausencia de estos para el grupo control. Mediante esta entrevista a los profesionales se verificó que los participantes no mostrasen problemas visuales y/o auditivos que pudieran estar ocasionando sus dificultades, así como tampoco mostraban rasgos propios del trastorno del espectro autista en ningún momento de su escolaridad.

Además, se aplicó el núcleo de lenguaje del CELF-IV (Semel et al., 2003) y una prueba de lectura, la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores [PROLEC] (Cuetos et al., 2013), para confirmar o descartar de forma objetiva la presencia de problemas de lenguaje oral y/o lenguaje escrito. Dado que el diagnóstico ya venía previamente informado por los profesionales del centro educativo, los criterios de inclusión fueron de un percentil de 25 o inferior en el *Core Language* del CELF para el grupo TDL y de dificultades leves o severas en la prueba de lectura de palabras del PROLEC para el grupo con dificultades de lectura. También se utilizaron las matrices de colores de la prueba de matrices progresivas de Raven (Raven et al., 1995) para comprobar que todos los participantes tenían unas capacidades cognitivas normativas (CI superior a 75), que no explicaran sus problemas de lenguaje.

3.2 Materiales

A continuación se describen los materiales utilizados para medir las variables de interés de cada estudio, clasificados según el artículo de la tesis al que pertenecen. Todos los materiales cuentan con buenos indicadores psicométricos, que son detallados en la metodología de cada artículo, y fueron aplicados en situaciones apropiadas por personal formado y competente (excepto en el estudio 2, en el cual los participantes contestaron directamente las pruebas online).

3.2.1 Estudio 1

La versión española del *Behavior Assessment System for Children* [BASC] (González et al., 2004) se utilizó para medir las dificultades comportamentales, sociales y psicológicas, desde dos puntos de vista: el de los participantes (versión S-2) y el de sus tutores escolares (versión T-2). El BASC es una herramienta que cuenta con múltiples dimensiones y se utiliza para medir el

comportamiento y la personalidad de niños y adolescentes, así como sus habilidades adaptativas y posibles problemas clínicos.

Respecto a la versión T-2, se compone de 149 afirmaciones que se responden mediante una escala Likert de 4 anclajes (desde “nunca” a “casi siempre”). Se utilizaron las dimensiones globales (compuestas), formadas por las escalas: problemas externalizantes (problemas comportamentales, agresividad, hiperactividad y delincuencia), problemas internalizantes (depresión, ansiedad y otras problemáticas no observables directamente por la conducta), problemas escolares (dificultades académicas relacionadas con la motivación, la atención, el aprendizaje y la cognición), habilidades adaptativas (habilidades prosociales, organizacionales, sociales y de liderazgo) y síntomas comportamentales (un índice global de problemas de conducta).

En cuanto a la versión S-2, se compone de 146 afirmaciones que se responden de manera dicotómica sí/no. Las cuatro dimensiones globales que fueron empleadas en el estudio fueron el desajuste clínico (un índice global de la ansiedad que padece el participante), el desajuste escolar (una medida global de la adaptación al centro educativo), el ajuste personal (relaciones sociales y familiares, autoestima y autoconfianza) y los síntomas emocionales (un índice global de alteraciones emocionales severas).

Por otra parte, se aplicó un breve cuestionario *ad hoc* para evaluar las variables sociodemográficas de interés: el nivel socioeconómico y la implicación familiar. Este cuestionario era respondido por los tutores escolares mediante dos preguntas: “¿Cuál es el nivel socioeconómico de la familia del alumno?” (pudiéndose contestar bajo, medio o alto) y “¿Cuál es la implicación familiar en el proceso educativo del niño?” (que se contestaba con una escala Likert de 5 anclajes: de “ninguna” a “mucho”).

3.2.2 Estudio 2

El *Limited Prosocial Emotions* [LPE-Cut] (American Psychiatric Association, 2013b) se utilizó para medir la insensibilidad emocional, como rasgo antisocial. Se trata de un conjunto de criterios diagnósticos extraídos del DSM-5 que actuó aquí como breve cuestionario de cuatro ítems, cada uno con seis posibles respuestas en una escala Likert (de “casi nunca” a “casi siempre”). Bajas puntuaciones indican mayor insensibilidad emocional (es decir, poca sensibilidad emocional).

Para evaluar el consumo de sustancias se utilizaron dos pruebas diferentes pero similares en su concepción: el *Alcohol Use Disorders Identification Test* [AUDIT] (Babor et al., 2001) y el *Cannabis Use Disorders Identification Test-Revised* [CUDIT-R] (Adamson et al., 2010). Como estos dos

cuestionarios no contaban con una versión en español en el momento de su aplicación, se optó por seguir un proceso de traducción inversa o *back-translation*: el equipo realizó una versión inicial en español basada en las versiones originales, que después fue traducida de nuevo al inglés por una traductora profesional. Se compararon las dos versiones en inglés (la original y la re-traducida) y ambas fueron idénticas, lo que permitió emplear las traducciones españolas.

El AUDIT es un cuestionario que mide el consumo de alcohol en los últimos 6 meses. Se compone de diez ítems que evalúan la frecuencia de consumo de alcohol en diferentes circunstancias y que se responden mediante una escala tipo Likert de cinco anclajes (desde “nunca” hasta “4 o más veces a la semana”). La suma de las puntuaciones reporta un índice que mide la frecuencia general del consumo de alcohol del participante.

En cuanto al CUDIT-R, es muy similar al AUDIT, pero mide el consumo de cannabis en los últimos 6 meses. Se compone de ocho ítems que evalúan la frecuencia de consumo de cannabis en diferentes situaciones y que se responden mediante una escala tipo Likert de cinco anclajes (desde “nunca” hasta “4 o más veces a la semana”). La suma de las puntuaciones reporta un índice que mide la frecuencia general del consumo de cannabis del participante.

Para medir la sensibilidad al castigo y a la recompensa se utilizó la prueba de *Sensibilidad al Castigo y Sensibilidad a la Recompensa* [SCSR] (Torrubia et al., 2001). Esta prueba ofrece una puntuación para cada una de las variables, de manera que, a puntuaciones más altas, mayor importancia de esa sensibilidad concreta en la vida diaria del individuo. Se compone de 48 ítems, 24 para la sensibilidad al castigo y 24 para la sensibilidad a la recompensa. Todos ellos son afirmaciones que se responden dicotómicamente verdadero/falso.

La adaptación española del *Depression Anxiety Scales-21* [DASS-21] (Bados-López et al., 2005) fue utilizada para evaluar el ajuste psicológico respecto a esas tres problemáticas (depresión, ansiedad y estrés). Cada uno de estos problemas se mide con siete ítems, lo que hace un total de 21 ítems en el global de la escala. Todos los ítems son afirmaciones referentes a los últimos siete días que se responden con una escala Likert de cuatro anclajes que va de “no aplicable en mi caso” a “muy aplicable para mí, la mayor parte del tiempo”. Las puntuaciones en las tres dimensiones pueden sumarse para obtener una puntuación total que ofrece una aproximación al ajuste psicológico del participante (a mayor puntuación, mayor presencia de problemas y por lo tanto menor ajuste).

En el caso de la autoestima, esta se midió mediante la versión española de la *Rosenberg Self-Steem Scale* [RSES] (Martín-Albo et al., 2007). Se trata de una escala breve compuesta de 10 ítems con afirmaciones que se responden con una escala Likert de cuatro anclajes (desde

“totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”). La suma total de estos ítems proporciona una medida global del sentido de satisfacción que una persona tiene consigo misma: a valores más altos, mayor es la autoestima del participante.

También se utilizó la versión española de la *Difficulties in Emotion Regulation Scale* [DERS] (Hervás y Jódar, 2008), con la intención de medir la regulación emocional y las estrategias de resolución de conflictos. Esta escala se compone de 28 ítems que se responden mediante cinco opciones en una escala Likert (desde “casi nunca” a “casi siempre”). Se calculan cinco dimensiones: descontrol emocional (que mide la impulsividad y los déficits para mantener el control en conflictos emocionales), rechazo emocional (la no aceptación de las propias emociones ante conflictos), la interferencia (dificultades en la vida cotidiana para conseguir las metas personales debido a la afectación de los conflictos emocionales), la inatención emocional (falta de consciencia emocional) y la confusión emocional (falta de claridad para discernir las emociones que se sienten ante conflictos). De las cinco dimensiones se puede extraer una medida global que da una idea del desajuste emocional que padece el participante. A mayor puntuación en estas escalas, mayores problemáticas emocionales y en la resolución de conflictos.

Para medir la ideación autolítica y el riesgo de suicidio se adaptaron una serie de preguntas para formar un breve cuestionario *ad hoc*, partiendo de los ítems que marcan riesgo de suicidio en la versión española de la *Mini International Neuropsychiatric Interview* [MINI] (Ferrando et al., 1999). En el caso de este estudio, los participantes contestaban tres preguntas dicotómicas sí/no: “¿Te has sentido tan mal que deseabas estar muerto?”, “¿Has intentado hacerte daño a ti mismo?” y “¿Has intentado quitarte la vida?”. Siguiendo los criterios de la MINI, responder afirmativamente a alguna de las dos primeras preguntas se clasifica como riesgo de suicidio leve, mientras que contestar afirmativamente a la tercera pregunta se corresponde a un riesgo de suicidio grave.

Por último, para medir las habilidades sociales se utilizó la *Escala de Habilidades Sociales* [EHS] (Oliva et al., 2011). Se trata de una escala de 12 ítems que se responden mediante una escala Likert de siete opciones de respuesta (de “totalmente falso” a “totalmente cierto”). Esta escala se compone de tres dimensiones: habilidades comunicativas y relacionales, asertividad y habilidades para la resolución de conflictos. El conjunto de las tres da una medida de las habilidades sociales en su conjunto: a mayor puntuación, mejores habilidades.

3.2.3 Estudio 3

Para medir el comportamiento prosocial y la victimización evaluados por los pares, se utilizó el sociograma basado en nominaciones denominado *Conducta y Experiencias Sociales en Clase* [CESC] (Collell y Escudé, 2006). Mediante este instrumento, cada alumno debe asignar una serie de roles a sus compañeros nominándolos en los ítems: “Me gusta...”, “No me gusta...”, “Hace correr rumores”, “Ayuda a los demás”, “Empuja”, “No deja participar”, “Anima a los demás”, “Insulta”. Además, solicita que se indique a quién empujan, insultan, ridiculizan, no dejan participar y quién son los amigos o amigas del participante. Este sociograma es el que recomienda utilizar el Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar del Gobierno de las Islas Baleares (Convivèxit) para la prevención e intervención en acoso escolar.

Como ya se describió en los materiales del estudio 1, la versión española del BASC (González et al., 2004) fue utilizada también en el tercer estudio para evaluar las habilidades adaptativas, la retirada y el rechazo (utilizando la versión que responden los tutores, T-2), así como las relaciones y problemáticas sociales (utilizando la versión que responden los propios participantes S-2). En este tercer trabajo, no se utilizaron las dimensiones globales de la prueba, sino algunas de las escalas individuales que medían las variables de interés para los objetivos. En el caso de la versión de tutores, las habilidades sociales (que mide los comportamientos sociales y su adecuación a las circunstancias dadas), la retirada (tendencia a evitar a los demás y al aislamiento, a veces por sentimientos previos de rechazo) y la adaptabilidad (flexibilidad a los cambios y el comportamiento de compartir con los demás). En cuanto a la versión auto-reportada, se usaron las medidas de estrés social (nivel de ansiedad experimentado en situaciones sociales) y las relaciones interpersonales (éxito y satisfacción percibidos al socializar con los demás).

Por último, se utilizó la versión española del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* [EBIP-Q] (Ortega-Ruiz et al., 2016) para evaluar la sensación de victimización por acoso escolar en los propios participantes. Esta prueba se compone de 14 ítems, midiendo los siete primeros la victimización (única escala considerada en este estudio concreto) y los siete últimos la agresión percibida por la propia persona que responde al cuestionario. El conjunto de ítems mide diversas formas de acoso escolar como pueden ser el verbal, el físico, el instrumental o material y el relacional. Todos los ítems se responden respecto a la frecuencia de las conductas en los dos últimos meses y mediante una escala Likert de cinco anclajes, que van desde “nunca” a “más de una vez a la semana”. Fueron clasificados como víctimas según esta prueba aquellos participantes con una puntuación global superior a 7 (González-Cabrera et al., 2018).

3.3 Procedimiento

En esta sección se describe de manera sintetizada el procedimiento seguido en cada uno de los estudios que componen la presente tesis. Además, se da una visión general de las técnicas de análisis de datos empleados según cada caso. Todos los estudios contaron con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de las Islas Baleares y los participantes o sus tutores legales (en el caso de menores) dieron su consentimiento escrito antes de participar, tal y como se puede comprobar en cada uno de los trabajos publicados.

3.3.1 Estudio 1

Este estudio de carácter longitudinal se desarrolló en dos fases: la primera de ellas cuando los participantes tenían 5 años (último curso de educación infantil) y la segunda cuando tenían 12 (último curso de educación primaria). Los detalles en cuanto a formación de grupos, criterios de inclusión y pruebas utilizadas ya han sido descritos, aunque añadimos una representación gráfica para una mejor comprensión (Figura 2):

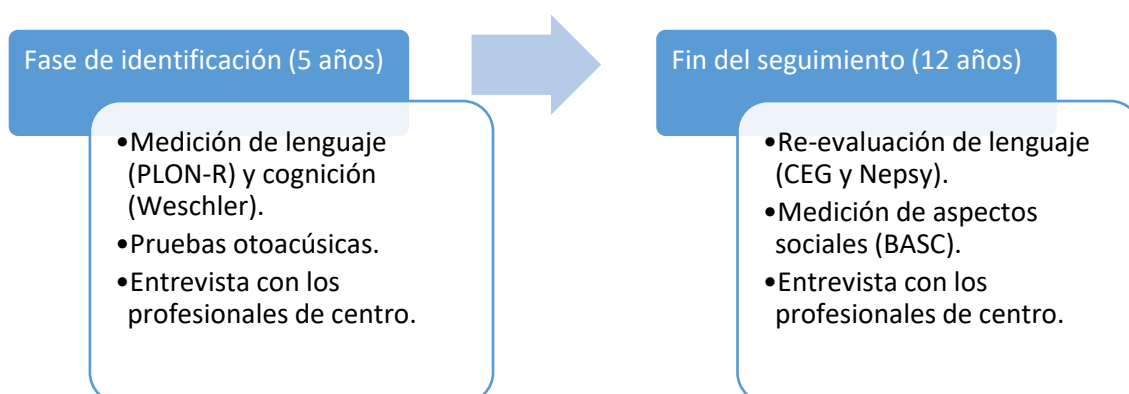


Figura 2. Diseño en dos fases del estudio 1.

En cuanto al análisis de datos, se utilizó la prueba de Mann-Whitney (U) para las comparaciones de grupo (TDL frente a Control) de las variables de interés (reflejadas en la figura 2). Se optó por una aproximación no paramétrica dado el bajo número de la muestra (14 participantes por grupo) y el incumplimiento de los supuestos paramétricos. Para estos análisis se empleó el SPSS v25. También se calculó el tamaño de efecto de forma no paramétrica, mediante la Delta de Cliff.

Además, se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales y correlaciones no paramétricas para comprobar los efectos del nivel socioeconómico y la implicación familiar en las variables lingüísticas, cognitivas y sociales. En este caso se empleó la muestra en su conjunto y no dividida por grupos, a causa del bajo número de participantes,

aunque el método de mínimos cuadrados parciales es robusto en este caso. Estos análisis se realizaron utilizando SmartPLS v3.2.8.

3.3.2 Estudio 2

La muestra de este estudio retrospectivo se reclutó utilizando los canales de comunicación y las redes sociales de la Universidad de las Islas Baleares, así como gracias a la ayuda de diversos profesores de la universidad, que promovieron la participación en sus clases. Ninguna compensación económica o académica fue otorgada a los participantes, aunque sí se les comunicó sus resultados en las pruebas si así lo deseaban al acabar el estudio.

Cada participante podía contestar las pruebas de forma telemática, sin participación directa de los evaluadores. Además, el reparto en los diferentes grupos (Víctimas, Agresores y Controles) se realizó teniendo en cuenta sus respuestas a una pregunta directa sobre su experiencia pasada con el acoso escolar.

Respecto al análisis de datos, para examinar la distribución de diversas variables en los grupos (edad, sexo, etnia, preguntas sobre riesgo de suicidio) se utilizó la prueba exacta de Fisher, más robusta que Chi cuadrado cuando hay celdas con menos de 5 casos en algunas variables. En cuanto al resto de variables en el estudio y, una vez comprobados los supuestos estadísticos, se empleó un conjunto de Análisis Múltiples de la Varianza (MANOVA), con los grupos como factor fijo. Por último, para determinar los mejores predictores para ser clasificado en las categorías de víctima y agresor se utilizó la regresión logística bivariada, estimando sus *odds ratios* e intervalos de confianza. Todos estos análisis se llevaron a cabo con SPSS v23.

3.3.3 Estudio 3

Este estudio transversal utilizó una muestra de niños entre 10 y 12 años ya descrita en su correspondiente apartado, así como los criterios de inclusión en cada grupo y las pruebas anteriormente mencionadas. En este caso, todos los instrumentos fueron aplicados durante el mismo curso escolar. El EBIP-Q y el BASC de los participantes fueron administrados por personas entrenadas de nuestro equipo, mientras que el sociograma CESC fue aplicado por los tutores de clase, debido a su naturaleza. Los tutores también contestaron el BASC en su versión de tutor.

En el caso del CESC, sus resultados directos debieron transformarse en puntuaciones *Z* para hacer comparables clases con diferente número de alumnos, algo necesario al tratarse de una prueba de nominación. Una vez hecho esto, se utilizaron la prueba de Kruskal-Wallis y las pruebas *post hoc* de Dunn para comparar los grupos (TDL, dificultades de lectura y controles) en

todas las variables de interés. Se realizaron análisis de carácter no paramétrico dado el incumplimiento de los supuestos paramétricos.

Por último, se calcularon las correlaciones de Spearman y se comprobó si difería su patrón entre los grupos utilizando la Z de Fisher. Todos estos análisis fueron llevados a cabo utilizando los programas SPSS v25 y JASP v0.14.

RESULTADOS

4.1 Artículo I

Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sánchez-Azanza, V. A. y Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, Emotional and School Adjustment in Adolescents with and without Developmental Language Disorder (DLD) Is Related to Family Involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1949. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>



Article

Behavioral, Emotional and School Adjustment in Adolescents with and without Developmental Language Disorder (DLD) Is Related to Family Involvement

Mario Valera-Pozo, Daniel Adrover-Roig, Josep A. Pérez-Castelló, Victor A. Sanchez-Azanza and Eva Aguilar-Mediavilla *

Universitat de les Illes Balears-Cta. Valldemossa, Km. 7.5-07122 Palma, Spain; m.valera@uib.es (M.V.-P.); daniel.adrover@uib.es (D.A.-R.); pep.perez@uib.es (J.A.P.-C.); v.sanchez@uib.es (V.A.S.-A.)

* Correspondence: eva.aguilar@uib.es; Tel.: +34-971-17-2566

Received: 12 February 2020; Accepted: 15 March 2020; Published: 16 March 2020



Abstract: Developmental language disorder (DLD) refers to a language delay in the absence of other underlying causes. Individuals with DLD can also present other problems related to behavioral, scholarly, and emotional aspects of their daily lives because of their language difficulties. Moreover, these difficulties could be influenced by family and socioeconomic characteristics. Twenty-eight bilingual adolescents with and without DLD in typical schools were followed from childhood to adolescence. At age five, language and cognitive variables were assessed. In addition, language, behavior, emotional and school adjustment, and socioeconomic and family aspects were evaluated at age 12. Results reveal that adolescents with DLD show poorer school adjustment and less adaptive skills when evaluated by their tutors, and a larger index of emotional problems when self-assessed. Moreover, family involvement, but not socioeconomic status (SES), emerged as a protective factor since it was related to behavioral, emotional, and school adjustment, a result that was further confirmed by structural equation modeling. Therefore, a more global approach involving individuals, schools and families is needed to provide adolescents with DLD adequate support. It is important to stimulate their social skills and emotional adjustment so they can cope with social difficulties more easily, especially at school.

Keywords: language delay; specific language impairment; family involvement; mental health; school adaptation

1. Introduction

Persons with developmental language disorder (DLD; [1,2]), previously named specific language impairment (SLI; [3]), show a language delay despite the fact that other aspects that underlie language difficulties are within the normal rates. Thus, the DLD diagnostic criterion is defined as a persistent language delay not resolved at age five, which affects everyday life communication and/or learning, without the presence of a medical condition, such as brain injury, genetic conditions or chromosome disorders, hearing loss, autism spectrum disorders or intellectual disability. Not only does DLD affect a person's everyday life communication, but also many aspects related to it, such as social skills, leadership or adaptive skills that finally could affect their quality of life [4–7]. For instance, individuals with DLD display worse performance on different social and adaptive situations and they use more inappropriate conflict resolution strategies compared to typically developing persons [8]. As a result, children and adolescents with DLD show several adjustment problems, including behavioral and emotional difficulties, in comparison with their peers [9–14].

Referring to pre-school children with DLD, previous results show more externalization difficulties such as hyperactivity, aggressiveness and even delinquency [15], as well as attention problems when performing auditory tasks [16,17]. With respect to children and adolescents with DLD, they have been shown to be twice as likely to show internalizing difficulties, and more than twice as likely to show externalizing difficulties [11] as compared to typical developing individuals. Moreover, early language difficulties are known to be a good predictor of emotional problems in late childhood and adolescence [16]. In this vein, and since emotional problems seem to increase from childhood to adolescence, anxious and depressive traits are common among teenagers with this disorder [16,18]. Therefore, adolescents with DLD are more vulnerable to emotional disturbances than their typical peers [19] and report higher indexes of internalized and externalized emotional difficulties, more (and more severe) emotional symptoms, and poorer psychological functioning than typical children and adolescents [11,20,21]. In some cases, those behavioral and emotional symptoms reach clinical ranks and need specific attention. For example, young adults with language difficulties have thrice more possibilities of presenting social anxiety (previously called social phobia) than typical peers [22]. Furthermore, experiencing problems in emotional regulation and difficulties in communicating about one's emotions and the emotions of others are some of the factors that seem to underlie emotional difficulties [18,23,24]. In this sense, a curious phenomenon occurs in persons with DLD: while they inform similar levels of social skills than their peers in self-reports, they suffer more stress than the others in social situations [25]. This might be explained because of their language difficulties and perhaps lower self-esteem, especially when children with DLD grow up. Moreover, previous results show that pre-adolescents and adolescents with DLD, but not children, report lower self-esteem indexes than typical adolescents, and they even perceive themselves as shyer than others [26,27]. However, these lower self-esteem scores tend to disappear when they finish compulsory education, matching that of their normative peers [27]. Taken together, these studies highlight that not all individuals with DLD experience the same difficulties in behavioral, emotional and social adjustment, and the persistence of the aforementioned difficulties is inconsistent over time [28]. Therefore, exploring how language difficulties, confirmed at age five, influence later scholar and adaptative development during a stage that has not been paid sufficient attention in DLD (beginning of adolescence) is relevant in the context of this disorder.

In this sense, previous studies have shown that family variables could be related to both language difficulties and personal adjustment [20,28]. The socioeconomic status (SES) of the family and their own family involvement are variables of particular interest in cases of language deficits. Regarding the former, the interrelation of factors such as the academic level attained and the economic position (occupation and income) of the family, that is, SES, is related up to a certain degree with language development and language delay [29–32]. For instance, the Catalise consortium include social difficulties (poverty and low level of parental education) as a risk factor of a developmental language disorder [1,2]. Other authors [33] state that those children from low SES families are exposed to much fewer words than those from high SES families. For that reason, their vocabulary acquisition could be compromised and their language development could be affected compared to their peers. Thus, several authors have argued that oral language development has become an important variable to explain the relationship between SES and elementary school performance [34]. Moreover, DLD is a disorder that has been found more frequently in individuals growing up in a low sociocultural context [29,35]. For that reason, SES and language disorders have a relationship that must be observed carefully.

Family involvement is another phenomenon that requires further study in DLD. Although conceptualizing family involvement is difficult [36], we can define it as the group of parental behaviors, concerns and participation in both school and home in order to help children in their educational process [37]. Aguado [30] points out that rejection or the occurrence of negligence are important factors that might explain associated difficulties to DLD in families with low involvement. In this sense, previous studies have found more insecure patterns of attachment in children with DLD than in their peers [38]. Related to this, different studies [31,32] have shown that low stimulant

contexts or contexts with low-quality language inputs are relevant factors to the appearance of language difficulties. In fact, rejection, lack of affection and negligence during education could be considered as forms of maltreatment which might drive to poorer language development [39]. Alternatively, family involvement can also have a positive influence on several aspects of children's well-being. As such, family involvement has shown a positive relationship with self-esteem [40], an important protective factor against most diseases. Moreover, high family involvement is negatively related to behavioral problems and positively associated with social skills, and children with larger family involvement display fewer behavioral problems and better social and school adjustment [37,41]. Referring to language, children in highly involved families are exposed to more and richer language input, which might turn into a protective factor to prevent the development of different language disorders in the future [42]. For these reasons, family involvement could be a very important protective factor in DLD, not only under a linguistic point of view but also in terms of mental health.

Altogether, the relation between family involvement and SES, that seemingly affects the quantity or quality of language input, and the behavioral, emotional and school adjustment should be further studied. There are several models available describing the relations between contextual factors and socio-emotional competencies, such as the Positive Youth Development Model [43]. However, we believe that a specific model of neurodevelopment could explain better the relations between these variables in adolescents with DLD, taking into account other important factors in this case such as the linguistic and cognitive variables. In this sense, the Causal Developmental Model of Morton [44] has already been used to compare the causal relations of various developmental disorders, such as dyslexia or autism, and has been beneficial to the training of educational psychologists and to plan educational needs [45]. In particular, Morton [44] proposed a causal model describing three complementary levels of explanation in neurodevelopmental disorders: biological, cognitive, and behavioral, with a fourth environmental level able to influence the other three. Figure 1 depicts the Morton model with an example of several variables that could influence behavioral, emotional and school adjustment in DLD.

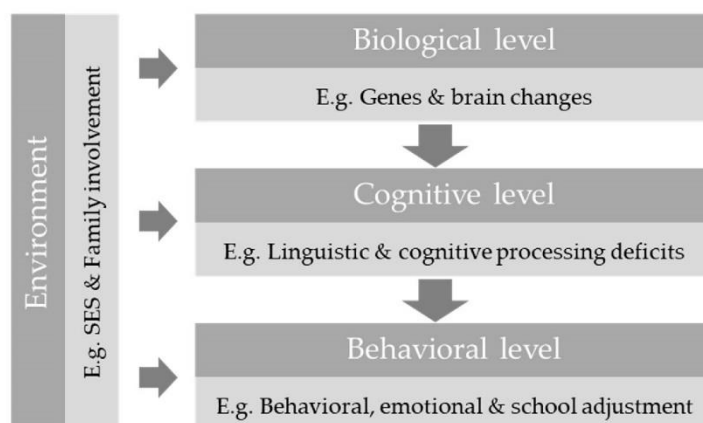


Figure 1. Adaptation of the causal neurodevelopment model of Morton [44].

In sum, we cannot ignore that language is a very important tool for the development of social skills and social interaction, and their deficit would result in behavioral, emotional and school adjustment difficulties. Besides, previous studies have shown that deficits in language and social skills can lead to a higher risk of suffering bullying and health problems [21,46]. Nevertheless, most of the reported previous studies on these variables in children and adolescents with DLD have been conducted in

Anglo-Saxon contexts in non-inclusive educational settings, and it is unclear whether the results would hold in other languages, educational systems, and cultures. For that reason, our main goal is to explore the relation between DLD and several variables associated to behavioral, scholar and emotional adjustment within a bilingual Spanish-Catalan context, comparing adolescents with DLD with typical development peers. Besides, given that not all adolescents with DLD suffer from behavioral, emotional and social difficulties, we have as a second objective to explore whether environmental variables, such as SES and family involvement, influence language and adaptive behavior and how the former variables might emerge as either risk or protective factors following the model by Morton [44].

Thus, and following previous studies, our hypotheses are:

- Adolescents with DLD will present a larger number of behavioral, social and emotional problems, together with worse adaptive skills than their normative peers. This will be reflected in higher scores in the scales of the Behavior Assessment System for Children (BASC) that measure difficulties and lower scores in the scales of the BASC that measure adaptive skills, both self-reported and considering the tutor's perspective, in contrast to the comparison group.
- With respect to the variables related to the family context, we expected that both SES and family involvement will emerge as protective factors against behavioral, emotional and school adjustment difficulties. Thus, we predicted a negative pattern of correlations between SES/family involvement and the variables measuring difficulties by the BASC and positive correlations between adaptive skills measured by the BASC and familiar variables, for both the self-reported version and the tutor's version.

2. Materials and Methods

2.1. Participants

This longitudinal study was composed of 28 bilingual Spanish-Catalan adolescents. Fourteen participants were adolescents with DLD (six females), and the comparison group included also 14 participants (six females) without any language difficulty. None of the demographic, linguistic and cognitive variables showed gender differences (see Annex I). The participants with DLD were chosen in an incidental way (see Procedure section) from all the schools of Mallorca with children that fulfilled the DLD criteria and were studying the last year of preschool (between 5 and 6 years). For the comparison group, we selected children of the same age and gender who attended the same classroom as the children with DLD, and with as many as possible similarities concerning socioeconomic status (SES) and family language (either Catalan or Spanish). At the end of the follow-up, the participants were between 11 and 12 years old, and were thus at the beginning of adolescence.

All participants comprising the DLD group were diagnosed with a language delay by the school and the language therapists. In the first phase of our study we confirmed the fulfillment of the DLD criteria, applying different materials when necessary (language and cognitive criteria specifically). Moreover, we checked with the schools' language therapists for the absence of other incompatible problems such as autism, and with the Balearic Department of Health for the absence of hearing difficulties before forming the groups in the study.

2.2. Materials

Language profiles at age 5 were assessed using the standardized test PLON-R: Navarra Oral Language Test-Revised [47]. For language assessment at age 12, we could not use again the PLON-R since its latest application is at six years of age. Because of the absence of specific measures, we used two different measures of language comprehension and language production. Language comprehension was evaluated through the Test of Comprehension of Grammatical Structures (CEG, [48]) and language production was assessed through the sentence repetition subtest of the Developmental Neuropsychological Assessment (NEPSY, [49,50]). These two tests are considered valid indicators of morphosyntax level and they are sensitive for the detection of individuals with DLD [51–54].

Non-verbal IQ was measured at age 5 using the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI, [55]).

To assess behavioral, social and psychological difficulties, we used the Behavior Assessment System for Children (BASC; [56]), specifically its Spanish adaptation [57]. The BASC is a multidimensional assessment tool for children's and adolescent's behavior and personality that includes both adaptive and clinical dimensions. We chose the BASC because it also included the variables of interest regarding the school context and it is a tool with adequate psychometric values [58,59]: its test-retest reliability is between $r = 0.66$ and $r = 0.89$, depending on the dimension, meanwhile, its internal consistency reliability is between $\alpha = 0.85$ and $\alpha = 0.96$ [57]. We applied two different versions of the BASC, one for the school tutors (T-2 version), and one for the adolescents (S-2 version), both of them appropriate to assess children and adolescents between 6 and 12 years old. The tutor version (T-2) is composed of 149 statements, and each one is answered by means of a four-levels Likert scale (from "never" to "almost always"). Meanwhile, the subject version (S-2) is composed of 146 statements, and each one is answered with a yes/no response. We have used both versions in order to collect two different perspectives regarding the variables in our study, one from the adolescents themselves and the other from an external observer.

Five global dimensions, or composite scales, can be measured by teachers with the BASC T-2: externalization problems (behavioral problems as aggressiveness, hyperactivity, and delinquency; e.g., "He acts without thinking"), internalization problems (depression, anxiety and other similar non-observable difficulties; e.g., "He says: 'Nobody understands me'"), school problems (academic difficulties related to motivation, attention, learning and cognition; e.g., "He makes mistakes because he is not attending"), adaptive skills (prosocial, organizational and other adaptive skills; e.g., "He helps other children") and a behavioral symptoms index (a global index of behavioral problems; e.g., "He hits other children"). On the other hand, four global dimensions can be self-measured with the BASC S-2: clinical maladjustment (a global index of anxiety due to the different problems experienced by the adolescent, e.g., "I am worried about what other people think about me"), school maladjustment (a global measure of school adaptation; e.g., "I hate the school"), personal adjustment (social and family relationships, self-confidence and self-esteem; e.g., "I think I have good ideas") and emotional symptoms index (a global index of severe emotional alterations; e.g., "He says: 'It is all my fault'").

We also applied a brief questionnaire to evaluate several sociodemographic variables. This questionnaire was created for the present study and was composed of two relevant questions related to SES and family involvement, specifically educational involvement. Both questions were answered by the school tutors. In the case of SES, it was answered by means of a three-level Likert item ("What is the socioeconomic status of the family?": low, medium and high socioeconomic level). Meanwhile, in the case of family involvement, we used a five-level Likert item ("What is the family involvement in the education process of the child?": from "none" to "a lot").

2.3. Procedure

The present longitudinal study comprised two phases: an initial identification phase when participants were about 5 years of age (last year of pre-primary school), and a follow-up when participants were 12 years (last course of primary school).

The research ethics committee (CER; <http://www.uib.cat/recerca/estructures/comissions/cer/>) of the University of the Balearic Islands approved the study and provided full consent. All parents signed a written informed consent at the beginning of each phase of the study.

A group of trained undergraduate students of advanced academic courses and graduates in Psychology administered all tasks at the participant's schools. The examiners were also Spanish-Catalan bilinguals and did not know whether the participants belonged to the study group or to the comparison group. Every examiner assessed a participant with DLD and his/her comparison pair in order to minimize differences between examiners.

All identification tests were administered at the beginning of the study when participants were 5 years of age. The BASC, follow-up language tests, and questions related to SES and family involvement were assessed at the end of the follow-up when participants were 12 years of age. In the case of BASC, the examiners were present during its application in order to solve participant's questions about the items when necessary.

2.3.1. Identification Phase

At first, all schools in Mallorca (Spain) sent us the profiles of all the children with a language delay in the last grade of kindergarten (5 years old) according to their knowledge ($n = 85$). From these 85 profiles, we selected those children ($n = 23$) whose profiles, according to the reports provided by schools' language therapists, were compatible with the criteria of DLD [3], did not present only an articulatory deficit, did not show autistic traits, and/or had not newly arrived from a non-Catalan speaking community. The language (PLON-R) and non-verbal IQ (WPPSI) of these 23 children were evaluated by our team, and the speech therapists of the schools reported the history of neurological, social, emotional and other difficulties through an open question in a written questionnaire elaborated by us. The interviewer of our team also observed the children in order to confirm they did not show autistic traits. We also asked for their audition records from the Balearic Department of Health. This institution conducts an Otoacoustic Emissions analysis for all children and an audiometric test to those children who fail the previous analysis.

After the assessment, we selected those children who effectively suffered language comprehension and expression problems according to our application of the PLON-R (test cut point for language difficulty when typical score was lower than 25), with an average non-verbal IQ (higher than 85 in our WPPSI application), with no history of cognitive, auditory, social and neurological damage, and without any other disability incompatible with DLD such as the presence of Autism Spectrum Disorder ($n = 20$) [3]. During the follow-up, six participants dropped from the study. For that reason, only 14 children could be included in the current study.

Every child with DLD was paired by the school with a typically developed child ($n = 14$) of the same age and gender, sharing the same classroom, and with as many as possible similarities concerning socioeconomic status (SES) and family language (either Catalan or Spanish). We recorded the same variables for both the DLD and the comparison group. None of the demographic variables showed differences between groups at this phase, while all the linguistic proficiency measures displayed significant differences (see Tables 1 and A1).

Table 1. Demographic and linguistic data of participants.

	Comparison Group	DLD	Statistic and <i>p</i>
	Mean (SD)	Mean (SD)	
<i>n</i>	14	14	
Age at identification	5.85 (0.25)	5.74 (0.24)	$U = 68.5, p = 0.171$
Age at follow-up	11.85 (0.25)	11.74 (0.24)	$U = 66.5, p = 0.143$
SES	2 (0.47)	1.85 (0.55)	$U = 56, p = 0.468$
Family involvement	4.14 (0.83)	2.93 (1.27)	$U = 44, p = 0.011$
Gender			
Male	8	8	$\chi^2 = 0.00, p = 1.00$
Female	6	6	
Language used at school			
Catalan	8	10	$\chi^2 = 2.22, p = 0.329$
Spanish	2	3	
Bilingual	4	1	
Family language			
Catalan	6	3	$\chi^2 = 1.53, p = 0.465$
Spanish	7	10	
Bilingual	1	1	
Identification phase at 5 years of age			
Nonverbal-IQ (WPPSI)	110 (12.2)	102.1 (9.9)	$U = 63.5, p = 0.112$
Typical score language (PLON-R)	55.9 (22.6)	19.8 (6.7)	$U = 0.00, p < 0.000$
Language at the end of follow-up (12 years)			
Percentile language production (SR NEPSY)	60.7 (16.4)	29.4 (22.4)	$U = 30.5, p = 0.002$
Percentile language comprehension (CEG)	64.3 (24.0)	40.7 (24.5)	$U = 52.0, p = 0.033$

SES = socioeconomic status; PLON-R = Navarra Oral Language Test-Revised, WPPSI = Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence; SR = Sentence repetition; NEPSY = Developmental Neuropsychological Assessment; CEG = Test of comprehension of grammatical structures.

2.3.2. End of Follow-Up

At the end of the follow-up when participants were about 12 years, language, behavior, emotional, socioeconomic and family aspects were evaluated. Language comprehension and production was assessed through the CEG [48] and the sentence repetition subtest of the NEPSY [49,50]. Results revealed significant differences at 12 years between both groups in language comprehension and production (see Table 1).

The BASC and the questions related to SES and family involvement were also assessed at this phase. Participants' tutors specified which SES category the families of the children fit into. To this end, they responded to a three-choice question with the following SES categories: low, medium, and high.

Moreover, we consulted the schools' language therapists in order to gather several variables that helped us to better understand what could have occurred in the gap between the two phases of our study. For that reason, we asked about the presence of school or external support and special educational needs or curricular adaptations during the primary education for the adolescents in our sample. In this regard, only four participants had special educational needs and curricular adaptations according to the school data, and all of them were in the DLD group. Referring to external support, only four adolescents in the DLD group had it; three took particular classes outside the school and one received speech and language therapy. None of the participants received psychological intervention.

2.4. Design and Data Analyses

In order to test our first hypothesis regarding school adaptation and behavioral and emotional problems between both groups, we conducted diverse Mann-Whitney tests (U). We used non-parametric analyses due to the limited sample size and the fact that not all assumptions for the parametric way were fulfilled, such as data normality. For the BASC teacher rating scales (T2), Group (DLD, Comparison) was considered as the independent variable, while Externalization Problems, Internalization Problems, School Problems, Adaptive Skills, and the Behavioral Symptoms Index were the dependent variables.

For the BASC subject rating scales (S2), Group (DLD, Comparison) acted as the independent variable too, with Clinical Maladjustment, School Maladjustment, Personal Adjustment and Emotional Symptoms Index acting as dependent variables. We also calculated the effect sizes with the non-parametric Cliff's Delta (δ), which was interpreted following this estimator's categories [60]: small effect ($\delta = 0.2$), medium effect ($\delta = 0.3$) and large effect ($\delta = 0.5$). SPSS v25 statistical software was used for all the non-parametric statistical analyses. A significance level of $p < 0.05$ was used for all comparisons.

Additionally, non-parametric correlations and a partial least square (PLS) structural equation model between Family Involvement, SES, and the aforementioned dependent variables were conducted in order to test our second hypothesis, which referred to the putative influential role of SES and Family Involvement on linguistic, cognitive and adaptive variables. For the correlation sets, the sample was used both as a whole and also split into two groups, but for the path analysis, the sample was used only as a whole because of the small sample size. Therefore, the relations between the key indicators of this work were further examined using a PLS structural equation model following the model by Morton [44]. The PLS model estimates the associations between the constructs by means of ordinary least regressions, allowing a better understanding of the mediating role of the different variables [61]. Moreover, some of the advantages of using PLS are their low sample size demands and the flexibility of their distributional assumptions burdens [61,62].

Regarding the evaluation of the PLS model, the proceeding assesses two distinct parts: the measurement models and the structural model, sequentially. The measurement models should be assessed first, including their indicator loadings (values > 0.7 are adequate), reliability, and validity. As for the two latter, the Cronbach alpha (values between 0.6 and 0.7 are satisfactory) and the average variance extracted (AVE; values > 0.5 are acceptable), respectively, are of common use [63]. If the measurement model evaluation is adequate, the structural model results can be examined, including possible collinearity issues, the coefficient of determination (R^2), and the path coefficients [61]. The variance inflation factor (VIF; values < 3 are acceptable) assesses the collinearity of the structural model. The R^2 reflects the explained variance in each of the endogenous variables, and its values range from 0 (no explanatory power) to 1 (highest explanatory power). As a guideline [63], explanatory power can be considered as weak, moderate and substantial according to the following values: 0.25, 0.5 and 0.75, respectively. Finally, the path coefficients can be used to interpret the PLS model results in terms of the significance and strength of the relations in the structural model, that is, how the variables interact with each other. In this sense, this statistic can be understood as a standardized regression coefficient (β), which usually ranges from -1 to 1, indicating a negative or positive relation, respectively, if significant. SmartPLS (v.3.2.8) [64] was used to analyze the data.

3. Results

3.1. Behavioral, Emotional and School Adaptive Variables

We analyzed the differences between both groups in the composite scales that configure the dimensions of the BASC for both versions.

Regarding the tutors' version (T2), we found statistically significant differences in two of the dimensions assessed (see Figure 2). More specifically, the analysis revealed large effect sizes in School Problems ($U = 39$, $p = 0.012$, $\delta = 0.57$) and Adaptive Skills ($U = 28$, $p = 0.002$, $\delta = 0.69$). On the contrary, Externalization Problems ($U = 85$, $p = 0.769$, $\delta = 0.07$), Internalization Problems ($U = 71.5$, $p = 0.343$, $\delta = 0.21$) and Behavioral Symptoms ($U = 49.5$, $p = 0.119$, $\delta = 0.36$) did not show significant differences between groups.

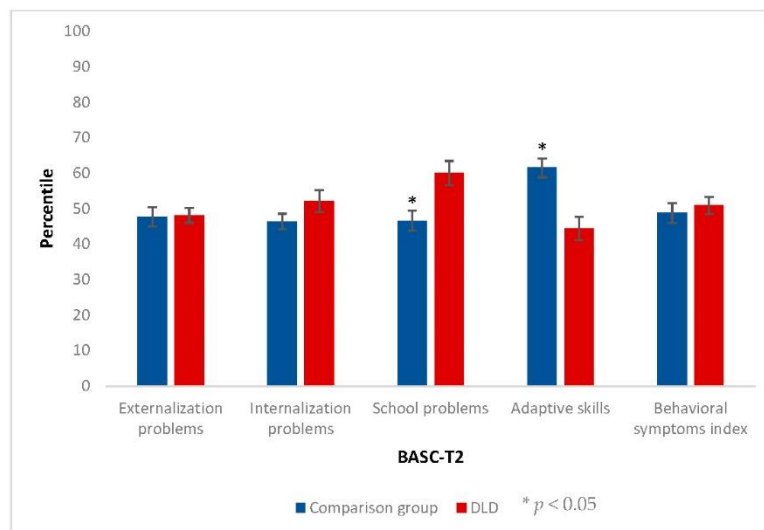


Figure 2. Results for the composite scales of the Behavior Assessment System for Children (BASC) teacher rating scales (T2). The bars represent the means and the error bars represent the standard error.

Regarding the participant’s version (S2), only the Emotional Symptoms Index ($U = 53.5, p = 0.041, \delta = 0.45$) reached significance, with a medium effect size (see Figure 3). The Clinical Maladjustment ($U = 63.5, p = 0.112, \delta = 0.35$), the School Maladjustment ($U = 82, p = 0.451, \delta = 0.16$), and the Personal Adjustment ($U = 66, p = 0.140, \delta = 0.33$) scales did not reveal significant differences between both groups.

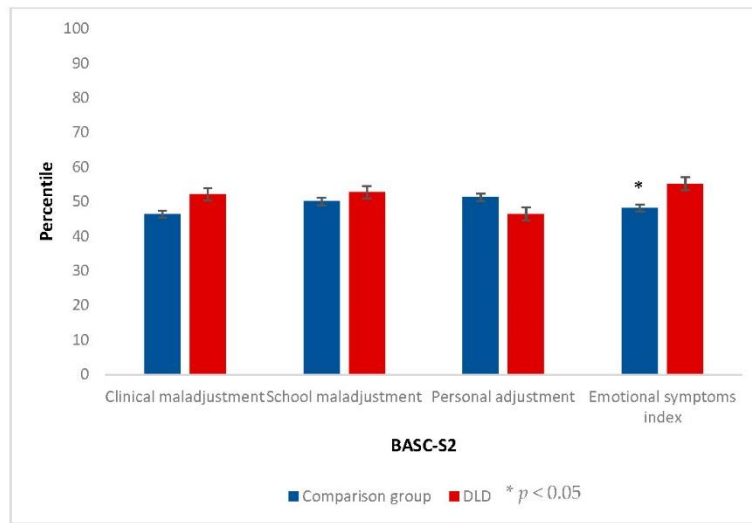


Figure 3. Results for the composite scales of the BASC participant rating scales (S2). The bars represent the means and the error bars represent the standard errors.

3.2. Relation between SES and Family Involvement with Behavioral, Emotional and Adaptive Skills

Table 2 displays the correlations between SES, Family Involvement and the BASC variables (for both versions, tutors, and participants).

Table 2. Spearman correlation coefficients (ρ) between socioeconomic status (SES), family involvement and the variables of the BASC.

	Both Groups		Comparison Group		DLD Group	
	SES	Family Involvement	SES	Family Involvement	SES	Family Involvement
Tutor form						
Externalization problems	-0.22	-0.05	-0.47	-0.005	-0.01	-0.16
Internalization problems	-0.20	-0.36 *	-0.31	-0.36	-0.15	-0.54
School problems	-0.02	-0.58 **	0.23	-0.58*	-0.24	-0.69 **
Adaptive skills	0.18	0.42 **	-0.23	0.37	0.44	0.31
BSI	-0.24	-0.46 *	-0.18	-0.46	-0.23	-0.61 *
Subject form						
Clinical maladjustment	-0.01	-0.18	0.23	-0.18	-0.36	-0.16
School maladjustment	-0.01	-0.04	0.60	-0.17	-0.30	0.11
Personal adjustment	0.21	0.34 *	0.00	0.65 *	0.53	0.36
ESI	-0.16	-0.36 *	-0.08	-0.42	-0.41	-0.45

SES = socioeconomic status; BSI = Behavioral symptoms index; ESI = Emotional symptoms index. ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

Contrary to our hypothesis, we found no significant correlation between SES and the variables included in the BASC. This lack of significant correlations might be due to the control applied to this variable in our samples since we sought normative participants who were comparable to DLD participants in terms of sociodemographic data. However, these results hold when both groups were considered separately, and none of the variables of the BASC correlated significantly with SES.

Nevertheless, as expected, Family Involvement correlated with many of the BASC variables when both groups were taken together (see Table 2). We found significant negative correlations between

Family Involvement and Internalization Problems, School Problems, Behavioral Symptoms Index and the Emotional Symptoms Index. Meanwhile, we also found significant positive correlations between Family Involvement, Adaptive Skills, and Personal Adjustment.

Considering the Comparison group and the DLD group separately, only Family Involvement correlated negatively with School Problems in both groups. Differently, the Behavioral Symptoms Index correlated negatively with Family Involvement only in the DLD group, while Personal Adjustment informed by participants correlated negatively with Family Involvement only in the Comparison group. Nevertheless, given that correlation analyses split by group include only half of the sample, its power decreases substantially. Thus, these results must be interpreted with caution.

Concerning the PLS path model estimation, results regarding the measurement model can be found in Table 3.

Table 3. Measurement and structural model statistics of the study variables.

	Measurement Model				Structural Model	
	Indicator Loads		A	AVE	VIF	R ²
	Load	p				
Environment level						
SES	1	<0.001	1	1	1	
Family Involvement	1	<0.001	1	1	1	0.012
Cognitive level						
Intelligence (WPPSI)	1	<0.001	1	1	1	0.024
Language			0.72	0.63		0.148
Grammar comprehension (CEG)	0.682	0.205			1.34	
Sentence production (SR, NEPSY)	0.869	<0.001			1.43	
PLON-R	0.822	0.002			1.49	
Behavioral level						
Behavioral adjustment	1	<0.001	1	1	1	0.428
School adjustment	1	<0.001	1	1	1	0.703
Emotional adjustment	1	<0.001	1	1	1	0.348

Note. A = Cronbach's alpha, AVE = average variance extracted, VIF = variance inflation factor, R² = coefficient of determination, SES = socioeconomic status, Intelligence = Preschool and Primary Scale of Intelligence, NEPSY = Developmental Neuropsychological Assessment, SR = Sentence Repetition, CEG = Comprehension of Grammatical Structures, PLON-R = Navarra Oral Language Test-Revised, Behavioral adjustment: Behavioral Symptoms Index (BSI, BASC-T2), School adjustment = School problems (BASC-T2), Emotional adjustment = Emotional Symptoms Index (ESI, BASC-S2).

As can be seen, the only latent variable suitable for assessment was Language (the rest of the indicators were single-item variables, thus, they have values of 1 in their indicator loadings, alpha and AVE, and therefore are satisfactory). As for Language, both the Sentence Repetition (SR) test of the NEPSY and the PLON-R measures showed acceptable and significant indicator loadings. However, while the Test of Comprehension of Grammatical Structures (CEG) loading did not reach significance we kept it in the latent variable since it was close to the threshold value and both the Cronbach's alpha and the AVE were adequate [65]. Regarding the structural model results, no variable showed collinearity, and the target R² results of the behavioral variables revealed moderate explained variance (see Table 3). Moreover, the path coefficients estimate of the structural model showed that Family Involvement had a negative influence on all behavioral variables: Behavior Adjustment: $\beta = -0.528$, $p < 0.0001$; School Adjustment: $\beta = -0.433$, $p = 0.026$; Emotional Adjustment: $\beta = -0.426$, $p = 0.019$ (see Figure 4). Intelligence did reveal a negative association with School Adjustment ($\beta = -0.416$, $p = 0.022$). However, note that the scale of the BASC items (comprising the behavioral level section of the model) becomes larger as a function of worse adjustment, and, therefore, in this context a greater Family Involvement and Intelligence imply a better adjustment. Furthermore, Family Involvement did have an effect on the Language latent variable ($\beta = 0.386$, $p = 0.012$). Additionally, Behavioral Adjustment showed a marginal effect on School Adjustment

($\beta = 0.41, p = 0.066$). No other direct ($ps > 0.202$) or indirect effects ($ps > 0.133$) reached significance, and thus no other influence was observed in the model for the other variables.

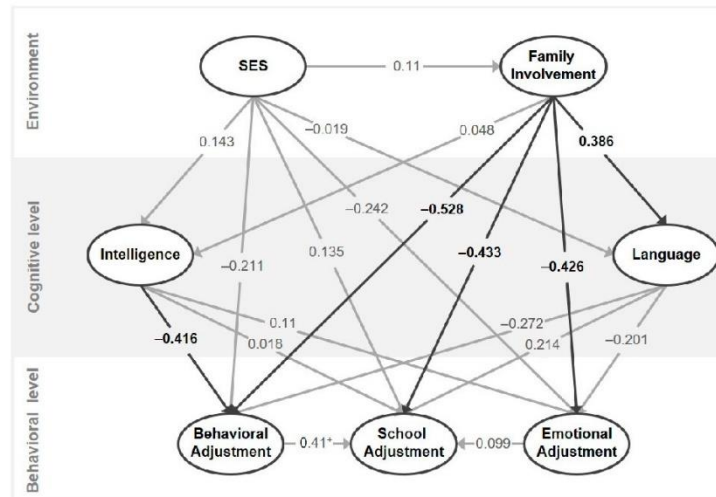


Figure 4. Model displaying the relations between the variables included in the model, which parallels the one by Morton (2004). Numbers represent path coefficients (β), and both paths and numbers in bold reflect significant effects among constructs. + indicates a marginal effect.

4. Discussion

The present study aimed at exploring the behavioral, emotional and scholar adjustment in adolescents with DLD in contrast to a comparison group, and to explore whether SES and family involvement would be confirmed as protective factors against adaptive difficulties in adolescents with a language disorder. Although the small sample size hampers the generalization of the study, our findings suggest that DLD is not an exclusively language-focused difficulty.

Results partially confirmed our first hypothesis, since we found that adolescents with DLD have more school problems and less adaptive skills than their normative peers. Other studies have found similar results [4,6,19] showing that children and adolescents with DLD possess less adaptive abilities such as social skills, leadership, and adaptive skills. More school difficulties in children and adolescents with DLD have also been reported in many studies [66,67], not only in an academic sense but also in the adjustment to the scholar context [4,68]. Contrary to other studies that documented more internalized behaviors, such as depression and anxiety [4], and/or externalized ones, such as aggression and hyperactivity [68] in individuals with DLD, our results do not permit to corroborate the conclusions of other similar studies. Furthermore, the results of the present study in terms of emotional disturbances, such as depression and anxiety (internalized problems), have to be taken with caution given the sample size of the present study.

With respect to the internalized problems, previous works have found a higher percentage of internalized problems in children with dyslexia (a comorbid disorder with DLD), but there is also a great heterogeneity between studies. Accordingly, studies with samples recruited in clinical settings have greater possibilities to report internalized difficulties than samples recruited in scholar settings [69], and higher levels of internalized problems are found with more probability when children grow [70]. In consonance with these results, Font-Jordà et al. [4] also found higher internalized symptoms in Spanish-Catalan children with DLD who were recruited in clinical settings, contrary to our study

in which the sample was recruited in a school setting. Furthermore, our sample is composed of adolescents still at primary school. Thus, differences in recruitment settings and the age of the samples between studies could explain the lack of internalized problems in the current sample.

With respect to the externalized problems, Font-Jordà et al. [4] did not report more externalized behaviors in a clinical sample of Spanish-Catalan children with DLD. In contrast, previous studies have shown that externalized behaviors increase from kindergarten to grade four in children with a low language level [11,12,23]. Nevertheless, this relation is greater for males and is mediated by other variables such as peer rejection [68]. Therefore, externalized behaviors seem not to be a group characteristic of individuals with DLD and they are mediated by other variables (such as gender and peer rejection).

It is worthy of note that, in our study, the higher adaptive difficulties and school problems found in adolescents with DLD were appreciated only by the adolescent's tutors. Meanwhile, participants in both groups did not differ when assessing themselves in the BASC, except for larger emotional symptoms index in the DLD group. A similar pattern of results has been found in other comorbid difficulties with DLD, such as dyslexia [69], where individuals display more difficulties when the informant was the teacher versus themselves. Besides, tutors and adolescents have different perceptions regarding their problems. On the one hand, tutors mainly focus on attentional and learning problems (school problems) and adaptive skills (leadership and social skills), which they perceive with relative ease and can relate to class functioning and daily life. On the other hand, adolescents with DLD seem to report more emotional symptoms than their peers. Maybe this difficulty is better perceived by the participants themselves because it is an internal problem which is harder to be noticed by other people, like the tutors in this case. Another possibility is that the amount of personal distress perceived by adolescents with DLD was high enough to yield significant differences, even when the self-reported measures might be less prone to reveal difficulties in this particular group. Therefore, in line with other works, the results of this study report that adolescents with DLD are not conscious of their lower level of social skills, although they note their emotional suffering [25].

Taking these results together, one might argue that tutors and adolescents are not fully aware of the problems reported by each other. This is an important finding because it highlights areas in which it is necessary to work with individuals with DLD. If they are experiencing more emotional symptoms than their peers and show more school problems and less adaptive skills, they could be at more risk of exclusion or rejection without having the optimal coping strategies [19,68].

With regard to our second hypothesis involving the protective factors, we expected both higher SES and family involvement to be associated with lower behavioral, emotional and school adjustment disturbances. The present study revealed that only larger family involvement was related to a lower array of difficulties, as measured with the BASC. The lack of relation of the BASC variables with SES could be explained by the control made on the SES variable, with no significant departing differences between DLD and comparison groups. Nevertheless, this lack of significance is maintained when analyses are performed separately for each group. Probably the socioeconomic situation of Spain (Position 34 of the international socioeconomic ranking and good quality of live [71]) and its compensating measures for poverty might be helping to equalize some of the socioeconomic consequences in adolescents with DLD in our country, contrary to results found in other countries such as Mexico (Position 71 of the international socioeconomic ranking and a low standard of living [29,71]).

Meanwhile, family involvement is related to many of the variables as hypothesised, since it correlated positively with adaptive skills and personal adjustment, being both useful resources against social, emotional and adaptative difficulties capable of disrupting adolescent's well-being. Moreover, family involvement was negatively correlated with internalization problems, school problems, and behavioral and emotional symptoms. Thus, family involvement could be an important protective factor for individuals with DLD as it has already been considered as a predictor of social performance and behavioral difficulties in typically developing persons [41]. However, it is noteworthy to mention that the opposite pattern can also be possible, and a poor involvement or an

inattentive family could make the child's social development not optimal. In this sense, Lisa and colleagues [72] found that those children with DLD who had mothers with a high degree of maternal stress at home were more likely to be bullied at school. This is explained by the fact that these children had more trouble acquiring adequate social competencies. Moreover, a limitation of our study in this field is the non-use of a validated measure of family involvement, such as Family Involvement Questionnaire Elementary (FIQ-E) [36] or any similar tool. This aspect ought to be taken into consideration in further studies.

This outcome was further corroborated by the PLS model and highlights the direct influence of an environmental factor, such as family involvement, as a protective factor against behavior, school, and emotional adaptive difficulties. It is worthy of note that family involvement and SES were not related, and thus SES did not mediate the influences of family involvement on any of the reported variables of adjustment. Our results can be interpreted with the Developmental Causal Model of Morton [42], in which the environmental domain could affect the cognitive and behavioral level. In this sense, family involvement also positively influenced language skills at the latent level, in line with previous studies that have used a correlational approach [20,28]. However, we found no mediating influences of intelligence or language (cognitive level) on outcome variables related to low adjustment (behavioral level). Other studies have also found that family variables such as maternal mental health could influence social, emotional and behavioral functioning in children with DLD [20,28]. Besides, previous studies have found more insecure patterns of attachment in children with DLD [38]. Therefore, it is important to encourage the families to get involved in the education of children and adolescents and to take families into account in the programs and protocols designed to aid individuals with DLD.

In conclusion, our findings highlight the importance of some environmental variables, such as family agents, when considering the well-being of adolescents with and without DLD. In the case of persons with DLD, it is crucial to stimulate language skills as these configure their main handicap, but it is equally important to tackle other issues that fall within the same global problem, such as the fluid and meaningful communication in their daily life, their social and leadership skills, the relationship with their parents and their school, and their emotional competence. An integral effort that takes into account all these aspects is necessary and might help to prevent and protect against other related difficulties that could appear when the aforementioned skills are not optimal, such as bullying and victimization.

The findings of this study must be interpreted with caution mainly because of the relatively small sample size that hampers the generalization of the study. Further studies might want to complement and enrich the present results by contrasting the perceptions of parents as well, as the BASC also allows researchers to collect the corresponding data in this regard.

5. Conclusions

Adolescents with DLD not only present language problems, but they also experience several difficulties related to behavior, emotional and school adjustment and well-being. Our study shows that adolescents with DLD have more school problems and less adaptive skills than their normative peers, and suffer more in the emotional domain. Furthermore, family involvement arises as an important environmental factor that influences both the language level and behavioral adjustment in adolescents with and without DLD and can be considered an important protective factor of mental health. For this reason, an integral approach to well-being in DLD, but also in normative adolescents, should consider not only the individuals, but also schools, families, and their social and emotional resources.

Author Contributions: Conceptualization, E.A.-M. and J.A.P.-C.; data curation, M.V.-P.; formal analysis, D.A.-R., V.A.S.-A. and E.A.-M.; funding acquisition, D.A.-R. and E.A.-M.; investigation, M.V.-P.; methodology, D.A.-R., J.A.P.-C., V.A.S.-A. and E.A.-M.; project administration, E.A.-M.; writing—original draft, M.V.-P.; writing—review & editing, M.V.-P., D.A.-R., J.A.P.-C., V.A.S.-A. and E.A.-M. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was funded by FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades_Agencia Estatal de Investigación/EDU2017-85909-P, SEJ2006-12616 and EDU2013-45174-P, and FPU 16/02650.

Acknowledgments: Special thanks to all the participants, families, and schools who participated in the study.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses, or interpretation of data; in the writing of the manuscript, or in the decision to publish the results.

Appendix A

Table A1. Sociodemographic data split by gender.

	Female		Male		Statistic	
	Comparison Mean(SD)	DLD Mean(SD)	Comparison Mean(SD)	DLD Mean(SD)	Comparison Male-Female	DLD Male-Female
<i>n</i>	6	6	8	8		
Age at identification	5.87 (0.27)	5.63 (0.17)	5.82 (0.25)	5.82 (0.25)	<i>U</i> = 20	<i>U</i> = 13.5
Age at follow-up	11.88 (0.27)	11.63 (0.18)	11.84 (0.25)	11.81 (0.26)	<i>U</i> = 20	<i>U</i> = 14.5
SES	2 (0.0)	2 (0.63)	2 (0.7)	1.71 (0.49)	<i>U</i> = 12.5	<i>U</i> = 16
Family involvement	4.5 (0.55)	2.5 (1.22)	3.87 (0.99)	3.25 (1.28)	<i>U</i> = 15	<i>U</i> = 15.5
Language used at school						
Catalan	4	5	4	5	$\chi^2 = 1.75$	$\chi^2 = 1.48$
Spanish	0	0	2	3		
Bilingual	2	1	2	0		
Family language						
Catalan	4	2	2	1	$\chi^2 = 5.05$	$\chi^2 = 3.79$
Spanish	1	4	6	6		
Bilingual	1	0	0	1		
Identification phase at 5 years of age						
Nonverbal-IQ (WPPSI)	115.5 (11.02)	106.83 (10.74)	105.87 (12.11)	98.62 (8.38)	<i>U</i> = 12	<i>U</i> = 12.5
Typical score language (PLON-R)	59.67 (20.48)	19.67 (9.69)	53.12 (25.08)	20.0 (4.14)	<i>U</i> = 17	<i>U</i> = 19.5
Language at the end of follow-up (12 years)						
Percentile language production (SR NEPSY)	58.33 (17.22)	21.83 (20.2)	62.5 (16.69)	35.12 (23.7)	<i>U</i> = 19	<i>U</i> = 16.5
Percentile language comprehension (CEG)	70.83 (24.98)	41.67 (30.6)	59.37 (23.67)	40.0 (21.21)	<i>U</i> = 16.5	<i>U</i> = 23

SES = Socioeconomic status; PLON-R = Navarra Oral Language Test-Revised, WPPSI = Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence; SR = Sentence repetition; NEPSY = Developmental Neuropsychological Assessment; CEG = Test of comprehension of grammatical structures.

References

- Bishop, D.V.M.; Snowling, M.J.; Thompson, P.A.; Greenhalgh, T. CATALISE consortium CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE* **2016**, *11*, e0158753. [CrossRef]
- Bishop, D.V.M.; Snowling, M.J.; Thompson, P.A.; Greenhalgh, T. CATALISE-2 consortium Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *J. Child Psychol. Psychiatry* **2017**, *58*, 1068–1080. [CrossRef]
- Leonard, L. *Children with Specific Language Impairments*; MIT Press: Cambridge, MA, USA, 1998.
- Font-Jordà, A.; Gamundí, A.; Nicolau Llobera, M.C.; Aguilar-Mediavilla, E. Use of the 2D:4D digit ratio as a biological marker of specific language disorders. *An. Pediatria* **2018**, *89*, 361–368. [CrossRef]
- Valera-Pozo, M.; Buil-Legaz, L.; Rigo-Carratalà, E.; Casero-Martínez, A.; Aguilar-Mediavilla, E. Habilidades sociales en preadolescentes con trastorno específico del lenguaje. *Rev. Logop. Foniatría y Audiol.* **2016**, *36*, 55–63. [CrossRef]
- Durkin, K.; Conti-Ramsden, G. Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. *Child Dev.* **2007**, *78*, 1441–1457. [CrossRef]
- Eadie, P.; Conway, L.; Hallenstein, B.; Mensah, F.; McKean, C.; Reilly, S. Quality of life in children with developmental language disorder. *Int. J. Lang. Commun. Disord.* **2018**, *53*, 799–810. [CrossRef]
- Marton, K.; Abramoff, B.; Rosenzweig, S. Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *J. Commun. Disord.* **2005**, *38*, 143–162. [CrossRef] [PubMed]

9. St Clair, M.C.; Pickles, A.; Durkin, K.; Conti-Ramsden, G. A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *J. Commun. Disord.* **2011**, *44*, 186–199. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
10. Lindsay, G.; Dockrell, J.E.; Strand, S. Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *Br. J. Educ. Psychol.* **2007**, *77*, 811–828. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
11. Yew, S.G.K.; O’Kearney, R. Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *J. Child Psychol. Psychiatry* **2013**, *54*, 516–524. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
12. Yew, S.G.K.; O’Kearney, R. Early language impairments and developmental pathways of emotional problems across childhood. *Int. J. Lang. Commun. Disord.* **2015**, *50*, 358–373. [[PubMed](#)]
13. Bakopoulou, I.; Dockrell, J.E. The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Res. Dev. Disabil.* **2016**, *49–50*, 354–370. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
14. Özcebe, E.; Noyan Erbas, A.; Karahan Tigrak, T. Analysis of behavioural characteristics of children with developmental language disorders. *Int. J. Speech. Lang. Pathol.* **2019**, *1–7*. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
15. McCabe, P.C. Social and Behavioral Correlates of Preschoolers. *Psychology* **2005**, *42*.
16. Spaulding, T.J.; Plante, E.; Vance, R. Sustained selective attention skills of preschool children with specific language impairment: Evidence for separate attentional capacities. *J. Speech, Lang. Hear. Res.* **2008**, *51*, 16–34. [[CrossRef](#)]
17. Aguilar-Mediavilla, E.; Buil-Legaz, L.; Pérez-Castelló, J.A.; Rigo-Carratalà, E.; Adrover-Roig, D. Early preschool processing abilities predict subsequent reading outcomes in bilingual Spanish-Catalan children with Specific Language Impairment (SLI). *J. Commun. Disord.* **2014**, *50*, 19–35. [[CrossRef](#)]
18. Van den Bedem, N.P.; Dockrell, J.E.; Alphen, P.M.; Rooij, M.; Samson, A.C.; Harjunen, E.L.; Rieffe, C. Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without developmental language disorder: a longitudinal study. *Int. J. Lang. Commun. Disord.* **2018**, *53*, 1110–1123. [[CrossRef](#)]
19. Durkin, K.; Conti-Ramsden, G. Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Lang. Teach. Ther.* **2010**, *26*, 105–121. [[CrossRef](#)]
20. Conti-Ramsden, G.; Botting, N. Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discip.* **2008**, *49*, 516–525. [[CrossRef](#)]
21. Conti-Ramsden, G.; Mok, P.L.H.H.; Pickles, A.; Durkin, K. Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Res. Dev. Disabil.* **2013**, *34*, 4161–4169. [[CrossRef](#)]
22. Voci, S.C.; Beitchman, J.H.; Brownlie, E.B.; Wilson, B. Social anxiety in late adolescence: The importance of early childhood language impairment. *J. Anxiety Disord.* **2006**, *20*, 915–930. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
23. St Clair, M.C.; Forrest, C.L.; Yew, S.G.K.; Gibson, J.L. Early Risk Factors and Emotional Difficulties in Children at Risk of Developmental Language Disorder: A Population Cohort Study. *J. Speech, Lang. Hear. Res.* **2019**, *62*, 2750–2771. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
24. Samson, A.C.; van den Bedem, N.P.; Dukes, D.; Rieffe, C. Positive Aspects of Emotional Competence in Preventing Internalizing Symptoms in Children with and without Developmental Language Disorder: A Longitudinal Approach. *J. Autism Dev. Disord.* **2020**. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
25. Wadman, R.; Durkin, K.; Conti-Ramsden, G. Social stress in young people with specific language impairment. *J. Adolesc.* **2011**, *34*, 421–431. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
26. Wadman, R.; Durkin, K.; Conti-Ramsden, G. Self-Esteem, Shyness, and Sociability in Adolescents With Specific Language Impairment (SLI). *J. Speech, Lang. Hear. Res.* **2008**, *51*, 938–952. [[CrossRef](#)]
27. Lindsay, G.; Dockrell, J.; Palikara, O. Self-esteem of adolescents with specific language impairment as they move from compulsory education. *Int. J. Lang. Commun. Disord.* **2010**, *45*, 561–571. [[CrossRef](#)]
28. Conti-Ramsden, G.; Mok, P.; Durkin, K.; Pickles, A.; Toseeb, U.; Botting, N. Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* **2019**, *28*, 993–1004. [[CrossRef](#)]
29. Auza-Benavides, A.; Peñalosa, C.; Murata, C. The influence of maternal education on the linguistic abilities of monolingual Spanish-speaking children with and without Specific Language Impairment. *Atyp. Lang. Dev. Roman. Lang.* **2019**, *93–112*.

30. Aguado, G. Retardo del lenguaje. In *Manual de Logopedia*; Peña-Casanova, J., Ed.; Elsevier-Masson: Barcelona, Spain, 2014.
31. Hirsh-Pasek, K.; Adamson, L.B.; Bakeman, R.; Owen, M.T.; Golinkoff, R.M.; Pace, A.; Yust, P.K.S.; Suma, K. The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Psychol. Sci.* **2015**, *26*, 1071–1083. [[CrossRef](#)]
32. Gilkerson, J.; Richards, J.A.; Warren, S.F.; Montgomery, J.K.; Greenwood, C.R.; Kimbrough Oller, D.; Hansen, J.H.L.; Paul, T.D. Mapping the Early Language Environment Using All-Day Recordings and Automated Analysis. *Am. J. Speech-Language Pathol.* **2017**, *26*, 248–265. [[CrossRef](#)]
33. Romeo, R.R.; Leonard, J.A.; Robinson, S.T.; West, M.R.; Mackey, A.P.; Rowe, M.L.; Gabrieli, J.D.E. Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychol. Sci.* **2018**, *1*. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
34. Durham, R.E.; Farkas, G.; Hammer, C.S.; Bruce Tomblin, J.; Catts, H.W. Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Res. Soc. Stratif. Mobil.* **2007**, *25*, 294–305. [[CrossRef](#)]
35. Reilly, S.; Wake, M.; Ukoumunne, O.C.; Bavin, E.; Prior, M.; Cini, E.; Conway, L.; Eadie, P.; Bretherton, L. Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics* **2010**, *126*, e1530-7. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
36. Manz, P.H.; Fantuzzo, J.W.; Power, T.J. Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *J. Sch. Psychol.* **2004**, *42*, 461–475. [[CrossRef](#)]
37. Serna, C.; Martínez, I. Parental Involvement as a Protective Factor in School Adjustment among Retained and Promoted Secondary Students. *Sustainability* **2019**, *11*, 7080. [[CrossRef](#)]
38. Assous, A.; Borghini, A.; Levi-Rueff, M.; Rittori, G.; Rousselot-Pailley, B.; Gosme, C.; Zigante, F.; Golse, B.; Falissard, B.; Robel, L. Children with mixed developmental language disorder have more insecure patterns of attachment. *BMC Psychol.* **2018**, *6*, 54. [[CrossRef](#)]
39. Cicchetti, D.; Carlson, V. *Children Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect*; Cambridge University Press: Cambridge, MA, USA, 1989.
40. Wairimu, M.J.; Macharia, S.M.; Muiru, A. Analysis of Parental Involvement and Self-Esteem on Secondary School Students in Kieni West Sub-County, Nyeri County, Kenya. *J. Educ. Pract.* **2016**, *7*, 82–98.
41. El Nokali, N.E.; Bachman, H.J.; Votruba-Drzal, E. Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Dev.* **2010**, *81*, 988–1005. [[CrossRef](#)]
42. Sureda García, I.; Valera-Pozo, M.; Aguilar-Mediavilla, E. Afectación del lenguaje debido a variables sociales y emocionales. In *Dificultades del Lenguaje en los Trastornos del Desarrollo Vol III: Factores de Riesgo y Dificultades Comórbidas*; Editorial UOC: Barcelona, Spain, 2019; pp. 23–71.
43. Edwards, O.W.; Mumford, V.E.; Serra-Roldan, R. A positive youth development model for students considered at-risk. *Sch. Psychol. Int.* **2007**, *28*, 29–45. [[CrossRef](#)]
44. Morton, J.B. *Understanding Developmental Disorders*; Blackwell Publishing: Hoboken, NJ, USA, 2004.
45. Frederickson, N.; Cline, T. *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*; Open University Press: Buckingham, UK, 2002.
46. Durkin, K.; Conti-Ramsden, G.; Simkin, Z. Functional outcomes of adolescents with a history of specific language impairment (SLI) with and without autistic symptomatology. *J. Autism Dev. Disord.* **2012**, *42*, 123–138. [[CrossRef](#)]
47. Aguinaga, G.; Armentia López de Suso, L.; Fraile, A.; Olangua, P.; Uriz, N. *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R)*; TEA: Madrid, Spain, 2004.
48. Mendoza-Lara, E.; Carballo García, G.; Muñoz, J.; Fresneda, M. *CEG: Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*; TEA Ediciones: Madrid, Spain, 2005.
49. Aguilar-Alonso, Á.; Torres-Viñals, M.; Aguilar-Mediavilla, E. The first Spanish version of the NEPSY for the assessment of the neuropsychological development in a sample of Spanish children. *UB J. Psychol.* **2014**, *44*, 185–198.
50. Korkman, M.; Kirk, U.; Kemp, S. *NEPSY: Developmental Neuropsychological Assessment*; Psychological Corp.: San Antonio, TX, USA, 1998.
51. Conti-Ramsden, G.; Botting, N.; Faragher, B. Psycholinguistic markers for Specific Language Impairment (SLI). *J. Child Psychol. Psychiatry* **2001**, *42*, 741–748. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
52. Leclercq, A.-L.L.; Quémart, P.; Magis, D.; Maillart, C. The sentence repetition task: A powerful diagnostic tool for French children with specific language impairment. *Res. Dev. Disabil.* **2014**, *35*, 3423–3430. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]

53. Muñoz, J.; Carballo, G.; Fresneda, M.D.; Mendoza, E. Grammatical comprehension in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment (SLI). *Span. J. Psychol.* **2014**, *17*, E45. [CrossRef] [PubMed]
54. Stokes, S.F.; Wong, A.M.; Fletcher, P.; Leonard, L.B. Nonword Repetition and Sentence Repetition as Clinical Markers of Specific Language Impairment: The Case of Cantonese. *J. Speech, Lang. Hear. Res.* **2006**, *49*, 219–237. [CrossRef]
55. Wechsler, D.; de la Cruz, M. *V Escala de Inteligencia de Wechsler Para Preescolar y Primaria: WPPSI*; TEA: Madrid, Spain, 2001.
56. Reynolds, C.R.; Kamphaus, C.W. *Behavior Assessment System for Children (BASC)*; American Guidance Services: Circle Pine, MN, USA, 1992.
57. González, J.; Fernández, S.; Pérez, E.; Santamaría, P. *Adaptación Española del Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes: BASC*; TEA Ediciones: Madrid, España, 2004.
58. Gladman, M.; Lancaster, S. A Review of the Behaviour Assessment System for Children. *Sch. Psychol. Int.* **2003**, *24*, 276–291. [CrossRef]
59. Merenda, P.F. BASC: Behavior Assessment System for Children. *Meas. Eval. Couns. Dev.* **1996**, *28*, 229–232.
60. MacBeth, G.; Razumiejczyk, E.; Ledsema, R. Cliff 's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Univ. Psychol.* **2011**, *10*, 545–555. [CrossRef]
61. Hair, J.F., Jr.; Hult, G.T.M.; Ringle, C.M.; Sarstedt, M. *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*; Sage Publications: London, UK, 2013.
62. Monecke, A.; Leisch, F. SemPLS: Structural Equation Modeling using Partial Least Squares. *J. Stat. Softw.* **2012**, *48*, 1–32. [CrossRef]
63. Hair, J.F.; Risher, J.J.; Sarstedt, M.; Ringle, C.M. When to use and how to report the results of PLS-SEM. *Eur. Bus. Rev.* **2019**, *31*, 2–24. [CrossRef]
64. Ringle, C.M.; Wende, S.; Becker, J.-M. *SmartPLS 3*; SmartPLS: Bönningstedt, Germany, 2015; Available online: <https://www.smartpls.com/> (accessed on 9 January 2020).
65. Wilkins, B.; Boman, P.; Mergler, A. Positive psychological strengths and school engagement in primary school children. *Cogent Educ.* **2015**, *2*. [CrossRef]
66. Aguilar-Mediavilla, E.; Buil-Legaz, L.; López-Penadés, R.; Sánchez-Azanza, V.A.; Adrover-Roig, D. Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: a longitudinal study. *Front. Psychol.* **2019**, *10*, 1–17. [CrossRef] [PubMed]
67. Conti-Ramsden, G.; Durkin, K.; Simkin, Z.; Knox, E. Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *Int. J. Lang. Commun. Disord.* **2010**, *44*, 15–35. [CrossRef]
68. Menting, B.; van Lier, P.A.C.; Koot, H.M. Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *J. Child Psychol. Psychiatry* **2011**, *52*, 72–79. [CrossRef] [PubMed]
69. Nelson, J.M.; Harwood, H. Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *J. Learn. Disabil.* **2011**, *44*, 3–17. [CrossRef] [PubMed]
70. Ackerman, B.P.; Izard, C.E.; Kobak, R.; Brown, E.D.; Smith, C. Relation between reading problems and internalizing behavior in school for preadolescent children from economically disadvantaged families. *Child Dev.* **2007**, *78*, 581–596. [CrossRef] [PubMed]
71. Economía y datos de los países. 2019. Available online: <https://datosmacro.expansion.com/paises> (accessed on 27 November 2019).
72. Lisa, R.; Pola, R.; Franz, P.; Jessica, M. Developmental language disorder: Maternal stress level and behavioural difficulties of children with expressive and mixed receptive-expressive DLD. *J. Commun. Disord.* **2019**, *80*, 1–10. [CrossRef]



4.2 Artículo II

Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E. y Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology*, 12:631276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>



Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study

Mario Valera-Pozo¹, Albert Flexas¹, Mateu Servera², Eva Aguilar-Mediavilla¹ and Daniel Adrover-Roig^{1*}

¹ Department of Applied Pedagogy and Educational Psychology, Institute of Research and Innovation in Education (IRIE), University of Balearic Islands, Palma, Spain, ² Department of Psychology, University Institute of Research in Health Sciences (IUNICS) and Institute of Sanitary Research of Balearic Islands (IDISBA), University of Balearic Islands, Palma, Spain

OPEN ACCESS

Edited by:

Cecilia María Ruiz Esteban,
University of Murcia, Spain

Reviewed by:

Guilherme Welter Wendt,
Western Paraná State University, Brazil
Juan Pedro Martínez-Ramón,
University of Murcia, Spain

*Correspondence:

Daniel Adrover-Roig
daniel.adrover@uib.es

Specialty section:

This article was submitted to
Educational Psychology,
a section of the journal
Frontiers in Psychology

Received: 19 November 2020

Accepted: 25 May 2021

Published: 29 June 2021

Citation:

Valera-Pozo M, Flexas A, Servera M,
Aguilar-Mediavilla E and
Adrover-Roig D (2021) Long-Term
Profiles of Bullying Victims and
Aggressors: A Retrospective Study.
Front. Psychol. 12:631276.
doi: 10.3389/fpsyg.2021.631276

Bullying is a widespread and worrying phenomenon, related to many different personal, behavioral, and social variables which can modulate it and its outcomes, also in the long term. These relationships are usually studied in children and adolescents, but less often in adults who have suffered or perpetrated bullying in the past. The present work explored the long-term characteristics of bullying victims and aggressors using a retrospective design. A sample of 138 adults of different ages completed an on-line protocol that included measures of bullying and victimization, substance use, sensitivity to reward and punishment, social skills, antisocial behavior, emotional regulation strategies, depression, anxiety, stress, self-esteem, and risk of suicide. The sample was divided into three groups (victims, aggressors, and controls) based on their responses to bullying-related questions. A set of Multiple Analyses of Variance with group as a fixed factor was carried out for each dependent variable. Victims and aggressors did not significantly differ in their self-reported substance consumption. Victims showed higher global depression, anxiety and stress in the past than aggressors ($M = 34.66$, $SD = 11.74$; aggressors: $M = 19.70$, $SD = 16.53$), higher emotional lack of control ($M = 23.97$, $SD = 10.62$; controls: $M = 17.11$, $SD = 7.95$) and rejection ($M = 21.72$, $SD = 7.24$; controls: $M = 16.33$, $SD = 5.67$), lower self-esteem ($M = 27.72$, $SD = 6.70$; controls: $M = 31.60$, $SD = 6.60$), and a larger frequency of suicidal thoughts (in the past) than controls. Aggressors showed higher sensitivity to reward ($M = 12.03$, $SD = 3.66$; controls: $M = 8.42$, $SD = 3.92$), larger communicational and relational skills ($M = 22.10$, $SD = 7.20$; controls: $M = 17.96$, $SD = 7.16$), and lower emotional sensitivity ($M = 14.80$, $SD = 4.10$; controls: $M = 16.76$, $SD = 2.21$). Accordingly, the logistic regression analysis identified sensitivity to reward and low psychological adjustment as the main predictors of the aggressor and victim profiles, respectively. The present results are discussed considering the extant literature on bullying and may help to improve prevention programs for this relevant social scourge.

Keywords: aggression, victimization, scholar problems, emotion regulation, retrospective study

INTRODUCTION

Norwegian professor Dan Olweus defined bullying in 1973 as an intentional and repeated behavior carried out by some pupils in order to cause harm or disturb (in different ways, including verbal, physical, psychological, and social domains) a peer with whom an asymmetric relationship is established (Olweus, 1998). According to Craig et al. (2009), the prevalence of bullying is up to 45% in some countries, and both victims and aggressors are at risk of long-term psychosocial and developmental consequences (for a review, see Zych et al., 2015). In Spain, the most recent report (Save the Children, 2016) indicates that 9.3% of students between 12 and 16 years of age consider themselves victims of bullying, while 5.4% consider themselves aggressors. However, long-term outcomes of this phenomenon have been little explored in our country.

Although bullying is often studied in childhood and adolescence, its psychosocial effects can carry on even in adulthood. As bullying research grows in interest, different studies have attended to its developmental pathways, seeking developmental causes or bullying trajectories in a longitudinal way. Shakoor (2012) offers a developmental view in which bullying involvement is mediated by a set of different aspects such as altered theory of mind skills (which can be related to attribution biases), antisocial behaviors, adjustment and emotional problems, and substance use.

Other authors (Pepler et al., 2008a,b; Swearer and Hymel, 2015) have depicted bullying from a developmental-systemic perspective. This perspective describes bullying as an addition of the factors of three agents: children themselves, their families and their relationships with peers. While victims are characterized by higher levels of depression and lower self-esteem, aggressors present more deviant behaviors. Pepler et al. (2008a) state that, despite the different profiles of aggression, bullying follows a certain pathway: a combination of high emotional sensitivity and unemotional traits (mainly, moral disengagement) with low social cognition, which may lead aggressors to their behavior. In the case of moderate and high trajectories of bullying, this schema evolves from elementary to high school: as social insight increases, aggressors might acquire more skills to read other vulnerabilities and manipulate them, using power and aggression to resolve relational problems and obtain social acceptance. In summary, when they grow, they use aggression to get what they want, in a perverse but adaptive way (Rodkin et al., 2015). In the long-term, these pathways lead not only to more psychosocial problems for both victims and aggressors, but also to more conflicts (Pepler et al., 2008b).

In this vein, Swearer and Hymel (2015) describe bullying as a stressful event for those who get involved in it, with a large list of psychosocial problems as an outcome: depression and anxiety, low self-esteem, suicidal ideation and substance abuse. Moreover, they identify bullying as a complex and volatile phenomenon through time. In this regard, bullying consequences can be developmentally explained with a model of diathesis-stress. In this model, several personal characteristics, together with this stressful problem, can lead to different psychopathologies and problems in social relations in the short and in the long term.

As mentioned, there are several variables that can influence the involvement in bullying, with a considerable amount of individual ones. Regarding the long-term perspective, substance use (Pérez Fuentes and Gázquez Linares, 2010) might be of crucial relevance. Consumption of alcohol and cannabis occurs for both victims and aggressors in adolescence (Antoniadou et al., 2016; Lee et al., 2018), a period in which personality is in development. In this regard, two crucial systems related with personality have been found to be also associated with aggression: sensitivity to reward and punishment avoidance (Sarić Drnas, 2020). Aggressors seem to be more sensitive to reward (Flouri and Papachristou, 2019) than adolescents not involved in bullying. On the contrary, sensitivity to punishment has been less explored in victimization. However, since victims show a more intensive hostile attribution bias and higher social anxiety (Hoglund and Leadbeater, 2007; Perren et al., 2013; Swearer and Hymel, 2015) it is plausible that they might experience a heightened sensitivity not only to potential aversive social situations, but also to punishment and to aversive stimuli in broader terms.

Other variables that also modulate and could derive from bullying refer to social and emotional aspects. Both victims and aggressors can present worse social and communicative skills and poorer social functioning (Sandoval et al., 2015; Kljakovic and Hunt, 2016). In the case of victims, this deficit is marked by the possible aversion to social situations and the presence of less adaptive strategies for conflict resolution (Nacimiento Rodríguez and Mora-Merchán, 2015; Garaigordobil, 2017) whereas in aggressors it has been related to antisocial behavior and callous/unemotional traits (Antoniadou et al., 2016; Garaigordobil, 2017). Besides these social functioning issues, the bully-victim interaction could be affected by poor emotional regulation strategies in front of conflicts, and certain patterns of emotional regulation may act as risk factor for chronic victimization (Mahady Wilton et al., 2000).

Other studies have also found that victims of bullying generally present higher anxiety and depression levels and show lower psychological adjustment compared to the ordinary population of adults (Forster et al., 2013; Stuart and Jose, 2014; Sandoval et al., 2015). They also tend to show low self-esteem (for a review, see Tsaousis, 2016) and even a higher frequency of suicidal thoughts and suicidal attempts (Shin Kim and Leventhal, 2008; Alavi et al., 2015).

Altogether, the extant literature suggests that bullying is related with several psychological implications and individual factors (besides familiar and relational aspects) that could extend over years. For this reason, we aimed to explore this issue through retrospective reports, which might allow a better understanding of the long-term relations of bullying and its patterns throughout the lifespan. Although retrospective studies are not exempt from risk of bias, confounding memories or forgetfulness (Hardt and Rutter, 2004), this method has demonstrated to be an adequate candidate to explore prior experiences of bullying or aversive events in adults and their long-term consequences (Rivers, 2001; Green et al., 2018). It has been also used in several fields of research focusing on different forms of maltreatment (Anda et al., 2006; Corso et al., 2008).

The main goal of this study was (G1) to analyze the potential long-term outcomes of having been a victim of bullying in the past and/or to have been an aggressor, when compared to a control group. We also aimed (G2) to identify the best predictors of being classified as a victim or as an aggressor by means of a logistic regression. We expected that, with respect to control group, both victims and aggressors would show currently more frequent use of alcohol and cannabis (H1) and poorer social skills (H2). We also expected that victims would show more sensitivity to punishment (H3), while aggressors would show higher sensitivity to reward (H4). Regarding victims, they would show worse emotional regulation strategies (H5) and higher depression, anxiety and stress levels (H6), a lower self-esteem (H7), and a larger frequency of suicidal thoughts, at least in the past (H8). In the case of aggressors, they were expected to present lower emotional sensitivity scores (H9).

MATERIALS AND METHODS

Participants

A sample of 138 young and adult participants from the Balearic Islands (Spain) took part in the present study by means of an on-line protocol, which was distributed using several social and academic networks. Participants were aged between 17 and 35 years and there were 113 females (81.88% of the sample). Out of the sample, two participants were at high school (1.45%), 103 (74.64%) were pursuing degree studies, and 33 (23.91%) had accomplished postgraduate studies. Data on the ethnicity of participants were also collected because bullying could affect differentially ethnic minorities (for a review, see Xu et al., 2020).

We created three groups of participants with the purpose to respond to the departing hypotheses: a group of former victims of bullying, a group of former aggressors, and a control group of non-victims who were non-aggressors. After providing the definition of bullying, the group of victims was configured based on the response to a single question: "Have you ever suffered bullying?" There were four possible answers: (1) Yes, continuously during one scholar year; (2) Yes, occasionally during one scholar year, (3) No, but I have witnessed it, and (4) No, and I have not witnessed it. Victims were considered as participants who answered affirmatively to the first option, and we excluded participants who also were considered aggressors from this group (see below). Twenty-nine participants (21.01% of the sample) stated to have suffered continuous bullying during at least one scholar year and not having perpetrated it.

For the group of aggressors, participants were classified according to the question "Have you ever perpetrated bullying?" There were three possible answers: (1) Yes, continuously during one scholar year; (2) Yes, occasionally during one scholar year, (3) No. Aggressors were considered as participants who answered affirmatively to the first or second options. The group of aggressors was composed of 30 participants (21.74%), which included "pure" aggressors ($n = 8$; 5.8%) and aggressors who also scored in victimization ($n = 22$, 15.94% of the sample). In this way, six participants in the aggressor group (20%) stated to be also occasional victims, 16 continuous victims (53.3%) and eight (26.6%) did not score on victimization. In this regard, it is

worth noting that aggressors tend to score high in victimization, as stated in previous reports (Salmivalli and Nieminen, 2002).

Finally, the control group included participants ($n = 45$, 32.61% of the sample) who answered negatively to both questions: "Have you ever suffered bullying?" (answers 3 or 4), and "Have you ever perpetrated bullying?" (answer 3), and therefore were non-victims and non-aggressors.

The remaining 34 persons who answered the on-line protocol were not included in the present study because they stated to have suffered occasional bullying behaviors. We could not consider them as victims, according to its definition (Olweus, 1998), and we think that they could not be considered as part of the control group either, because they showed hints of victimization.

In sum, we obtained a group of "pure" victims who stated to have suffered bullying during at least one scholar year and did not report to have perpetrated bullying; a group of aggressors who stated to have perpetrated bullying either continually or occasionally during one scholar year, who also could score in victimization; and a control group that neither had been an aggressor nor a victim of bullying (see Table 1 for sample demographics).

Materials

We administered a set of questionnaires compiled in the form of an on-line protocol, which also included several questions addressed to obtain sociodemographic data, such as age, education level achieved, specific University degree course (if applicable), ethnicity and gender. Participants did not provide their names or surnames in order to ensure their anonymity. The questionnaires used for data collection contained measures of alcohol and cannabis consumption, social skills, sensitivity to reward and to punishment, emotional regulation, depression, anxiety, stress, self-esteem, emotional sensitivity and risk of suicide. The average time to respond to the online protocol was 20 min.

To assess substances consumption, we used two different tests: the *Alcohol Use Disorders Identification Test* (AUDIT; Babor et al., 2001) and the *Cannabis Use Disorders Identification Test-Revised* (CUDIT-R; Adamson et al., 2010). As there were not Spanish adaptations available at the time of testing, we decided to follow a back-translation process for both questionnaires. Thus, we made an initial Spanish translation based on the original versions, which were afterwards back-translated by a professional translator. We compared the original and the new English back-translated version, and both were identical. After that process, we administered the versions adapted to Spanish.

The AUDIT (Babor et al., 2001) is a self-reported questionnaire which measures alcohol consumption in the last 6 months. It is composed of ten Likert-like items with five answer options each ("never," "once a month or less," "2–4 times a month," "2–3 times per week," and "4 or more times per week"; e.g., "How often do you have a drink containing alcohol?"). The addition of the 10 items reports a measure of the frequency of alcohol consumption. Higher scores in this variable indicate larger alcohol consumption. Its internal consistency reliability is $\alpha = 0.83$ for the original questionnaire (Babor et al., 2001) and $\alpha = 0.77$ for the current study.

TABLE 1 | Total and percentage of victims, aggressors, and control participants according to age, degree, gender, and ethnicity.

	Groups			Total	
	Victim	Aggressor	Control	Fisher Exact Test (p)	Freq (%)
	Freq (%)	Freq (%)	Freq (%)		
Age groups					
17–20	12 (31.6)	10 (26.3)	16 (42.1)	38 (36.5)	16.19 (0.011)
21–23	3 (14.3)	8 (38.1)	10 (47.6)	21 (20.2)	
24–25	8 (42.1)	0 (0)	11 (57.9)	19 (18.3)	
25–35	6 (23.1)	12 (48.1)	8 (30.8)	26 (25)	
Degree^a					
Humanities	8 (50)	5 (31.2)	3 (18.8)	16 (16.3)	20.69 (0.001)
Science & engineering	4 (40)	4 (40)	2 (20)	10 (10.2)	
Health sciences	9 (25.7)	3 (8.6)	23 (65.7)	35 (35.7)	
Social sciences	6 (16.2)	15 (40.5)	16 (43.2)	37 (37.8)	
Gender					
Male	8 (34.8)	9 (39.1)	6 (26.1)	23 (22.1)	3.76 (0.147)
Female	21 (25.9)	21 (25.9)	39 (48.2)	81 (77.9)	
Ethnicity					
Caucasian	22 (27.1)	25 (30.9)	34 (42)	81 (77.9)	0.74 (0.725)
Other	7 (30.4)	5 (21.7)	11 (47.8)	23 (22.1)	

p represents the significance level. Victims affirmed to have suffered continued bullying at least during one scholar year in the past, whereas aggressors stated to have perpetrated it either occasionally or continuously during a scholar year. Freq, frequency.
^aThere are 6 missing responses.

The CUDIT-R (Adamson et al., 2010) is a self-reported test which measures cannabis consumption in the last 6 months. It is composed of eight Likert-like items of five answer options each (“never,” “once a month or less,” “2–4 times a month,” “2–3 times per week,” and “4 or more times per week”; e.g., “How often do you use cannabis?”). The addition of the eight items reports a measure of the frequency of cannabis consumption. Higher scores in this variable indicate larger cannabis consumption. Its internal consistency reliability is $\alpha = 0.87$ for the original questionnaire (Adamson et al., 2010) and $\alpha = 0.76$ for the current study.

The *Scale for the evaluation of Social Skills/Escala de Habilidades Sociales* (SESS/EHS; Oliva et al., 2011) was used to measure social skills. The SESS/EHS is a scale composed of 12 Likert-like items with seven answer options (from “totally false” to “totally true”). This scale is composed of three dimensions: communicative-relational skills (e.g., “It is hard to me to begin a conversation with a stranger”), assertiveness (e.g., “If I feel that someone is upset with me, I ask him/her why”) and conflict resolution abilities (e.g., “I usually mediate the arguments between my mates”). The addition of the correspondent items for each dimension offers the three different types of social skills abovementioned. Higher scores in any of the scores indicate better social skills in that field. For the original scale (Oliva et al., 2011), the internal consistency reliability is up to $\alpha = 0.80$; meanwhile, it is up to $\alpha = 0.83$ for the current study.

The *Sensitivity to punishment and sensitivity to reward/Sensibilidad al Castigo, Sensibilidad a la Recompensa* (SPSR/SCSR; Torrubia et al., 2001) was used to measure the

sensitivity to reward and to punishment. The SPSR offers a measure for punishment sensitivity and another for reward sensitivity, providing an approximation of which of these scales influences more the daily life of participants. The SPSR is a questionnaire composed of 48 items (24 for punishment sensitivity—e.g., “Do you prefer not asking for something if you are sure that people will not give it to you?”— and 24 for reward sensitivity—e.g., “Do you often do things to be praised?”), which are responded by means of a dichotomic true/false answer. The addition of the affirmative responses for each variable compounds the two total scores. Higher scores in those measures indicate larger sensitivity to reward and punishment, respectively. Its internal consistency reliability is $\alpha = 0.83$ for punishment sensitivity and $\alpha = 0.78$ for reward sensitivity for the original questionnaire (Torrubia et al., 2001), meanwhile for the current study is $\alpha = 0.87$ for punishment sensitivity and $\alpha = 0.74$ for reward sensitivity.

The Spanish version of *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS; Gratz and Roemer, 2004; Spanish adaptation by Hervás and Jódar, 2008) was used to assess emotional regulation. The DERS is a scale composed of 28 items in its Spanish adaptation. The items are answered with a Likert response (five options, from “almost never” to “almost always”). The sum of the items of this scale gives a global score of emotional maladjustment and a broken down measure of five dimensions: emotional lack of control (measuring emotional impulsivity and deficits for its control; e.g., “When I feel bad, I lose control”), emotional rejection (non-acceptance of emotions; e.g., “When I feel bad, I am embarrassed for feeling that way”), life

interference (difficulties in goal-directed behavior; e.g., “When I feel bad, I have difficulties to concentrate”), lack of emotional attention (lack of emotional conscience; e.g., “I am attentive to my feelings”) and emotional confusion (lack of emotional clarity; e.g., “I am confused about my feelings”). Higher scores in the global measure reflect larger difficulties in emotional regulation, meanwhile higher scores in the dimensions show larger difficulties in these specific fields. The internal consistency reliability for the Spanish adaptation (Hervás and Jódar, 2008) is $\alpha = 0.93$ for the global score, fluctuating between $\alpha = 0.73$ and $\alpha = 0.91$ depending on the dimensions. For the current study, the internal consistency reliability is $\alpha = 0.95$ for the global score, and between $\alpha = 0.83$ and $\alpha = 0.95$ depending on the dimensions.

We also administered the Spanish version of the *Depression Anxiety Stress Scales-21* (Lovibond and Lovibond, 1995; DASS-21; Spanish adaptation by Arturo et al., 2005) to measure these psychological problems in the past, when the bullying situation occurred (using a retrospective version of it), and at the moment of testing. The DASS-21 is an abbreviated scale composed of 21 items which are answered with a Likert-type response including four answer options (from “not applicable to me” to “very applicable to me, most of the time”). This test measures the levels of depression (e.g., “I cannot feel any positive emotion”), anxiety (e.g., “I feel about to panic”) and stress (e.g., “It is very difficult to me to discharge stress”) suffered by the participant in the last 7 days, adding the responses of the seven items of each variable to calculate them. The total score provides a proxy of current psychological problems, where higher values indicate larger depression, anxiety, and stress. Its internal consistency reliability for the Spanish version of the questionnaire (Arturo et al., 2005) is between $\alpha = 0.70$ and $\alpha = 0.84$, depending on the dimension. For the current study, it fluctuates between $\alpha = 0.76$ and $\alpha = 0.85$, with a global score reliability of $\alpha = 0.91$.

The Spanish version of the *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1989; RSES; Spanish adaptation by Martín-Albo et al., 2007) was applied to measure self-esteem. The RSES is a brief scale composed of 10 items. These items are Likert-type with four answer options (from “totally disagree” to “totally agree”; e.g., “I have a positive attitude toward myself”) and its sum provides a global score of the sense of satisfaction that a person has with himself/herself. Higher values in the total score are indicative of a larger and better self-esteem. Its internal consistency reliability is $\alpha = 0.88$ for the Spanish adaptation (Martín-Albo et al., 2007) and $\alpha = 0.90$ for the current study.

The *Limited Prosocial Emotions* (LPE-Cut; American Psychiatric Association, 2013) was used to measure emotional insensitivity, a nuclear trait of persons who present antisocial behavior. The LPE specifier acts here as a brief questionnaire composed of a global score obtained from adding the four Likert-like items with six response options (from “almost never” to “almost always”; e.g., “You feel guilty when you make a bad behavior”). Lower scores indicate higher emotional insensitivity. Its internal consistency reliability for the current study is $\alpha = 0.61$.

Finally, in order to measure the risk of suicide, we adopted a series of *ad-hoc* questions, which are based on the risk of suicide items from the *Mini International Neuropsychiatric*

Interview (Sheehan et al., 1992; MINI; Spanish adaptation by Ferrando et al., 1999). Participants answered three yes/no response questions, which referred to both the last month and related to the past, which were: “Have you felt so bad that you wanted to be dead?”, “Have you ever tried to hurt yourself?”, and “Have you ever tried to take your own life?”. According to the MINI, answering affirmatively to any of the two first questions is understood as a slight risk of suicide, while answering affirmatively the third question involves a high risk of suicide.

Procedure

The recruitment of participants was carried out by several University professors and through the main communication channels of the University in order to reach students from different University degrees. No extra credit points or monetary incentives were awarded for participation in the study. The research ethics committee (CER) of the University of the Balearic Islands approved the study and provided full consent. All participants provided explicit consent prior to the beginning of the study.

Data Analysis

SPSS v23.0 was used for data analysis. For the comparisons regarding the distributions of age groups, gender, ethnicity, degree studies, and yes/no answers for questions about suicide, we report the Fisher's Exact Test (P), a more adequate statistic than χ^2 when frequency tables contain a considerable number of cells with <5 cases.

After verification of the assumptions, a set of Multiple Analyses of Variance (MANOVAs) with group as the fixed factor (Victim, Aggressor, Control) was carried out for each dependent variable. Power ($1-\beta$) is also presented to show the probability of accepting an alternative hypothesis when it is present, which also refers to its sensitivity. Alcohol and cannabis consumption scores were normalized to make both variables comparable, allowing to graphically represent them together in a clearer way.

In order to determine the best predictors of each category (victims, aggressors), a bivariate logistic regression was performed. Odds ratios (OR) and its 95% CI were estimated for each factor.

RESULTS

Sociodemographic Data

Regarding sociodemographic characteristics of the sample (see Table 1), the three groups showed distinct frequency distributions according to age ($p = 0.011$) and degree ($p = 0.001$), but not in terms of gender ($p = 0.147$) and ethnicity ($p = 0.725$). *Post-hoc* tests applied to the contingency tables (adjusted standardized residuals with a threshold of $Z = 1.96$, Bonferroni corrected) revealed that there were more past aggressors in the group aged over 25 [$Z = 2.2$; $p = 0.028$] and none in the age range between 24 and 25 years of age [$Z = -3.1$; $p = 0.002$]. The distribution of past victims was disproportionately large in arts and humanities [$Z = 2.2$; $p = 0.028$] and less frequent in social and legal sciences [$Z = -2.0$; $p = 0.045$] as it would be expected by chance. In addition, there were more past aggressors

TABLE 2 | Descriptive statistics by group.

Measure	Victim		Aggressor		Control	
	M	SD	M	SD	M	SD
Alcohol consumption	3.10	3.96	4.90	4.73	3.02	2.35
Cannabis consumption	0.55	1.53	1.73	3.82	0.40	1.75
Reward sensitivity	8.52	3.43	12.03**	3.66	8.42	3.92
Punishment sensitivity	14.62	4.99	11.57	6.43	12	5.62
Emotional sensitivity	15.97	3.08	14.80*	4.10	16.76	2.21
Emotional regulation	81.31**	20.86	74.17	20.40	66.49	17.05
Emotional lack of control	23.97**	10.62	22.13	10.11	17.11	7.95
Emotional rejection	21.72**	7.24	18.23	6.93	16.33	5.67
Life interference	14.86	4.01	13.30	5.49	12.91	4.30
Lack of emotional attention	10.48	2.87	10.33	2.28	10.16	2.12
Emotional confusion	10.28	2.83	10.17	1.93	9.98	2.02
Communicative relational skills	16.55	6.60	22.10**	7.20	17.96	7.16
Assertiveness	16.17	3.57	16.30	3.70	17.40	2.23
Conflict resolution skills	18.34	6.30	19.13	4.89	21.04	4.07
Psych. adjustment (past)	34.66**	11.74	19.70	16.53	-	-
Psych. adjustment (present)	21.79	13.41	19.43	17.76	16.09	14.16
Self-esteem	27.72*	6.70	29.43	6.25	31.60	6.60

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

that coursed social and legal sciences [$Z = 2.2$; $p = 0.028$] and less who took health sciences at University [$Z = -3.1$; $p = 0.002$]. Participants in the control group had mainly coursed health sciences [$Z = 3.1$; $p = 0.002$] and showed a disproportionate lower frequency in arts and humanities [$Z = -2.3$; $p = 0.214$] as it would be expected by chance.

Between-Groups Differences in Measured Variables (G1)

Table 2 shows descriptive statistics for all relevant variables between past victims, past aggressors, and controls (G1). Although aggressors tend to consume more alcohol and cannabis than the other groups, no statistical differences were found between groups regarding substance consumption, neither alcohol nor cannabis (H1); alcohol [$F = 2.76$, $p = 0.068$, $\eta_p^2 = 0.052$, $1-\beta = 0.53$], cannabis [$F = 2.84$, $p = 0.063$, $\eta_p^2 = 0.053$, $1-\beta = 0.55$] (see Figure 1A).

For social skills (H2) (Table 2 and Figure 1B), past aggressors reported a higher index of communication and relational skills than both past victims and controls, with a medium effect size [$F = 5.12$, $p = 0.008$, $\eta_p^2 = 0.092$, $1-\beta = 0.81$]. Groups did not statistically differ neither in assertiveness [$F = 1.81$, $p = 0.169$, $\eta_p^2 = 0.035$, $1-\beta = 0.37$] nor in conflict resolution skills [$F = 2.87$, $p = 0.061$, $\eta_p^2 = 0.054$, $1-\beta = 0.55$].

Referring to punishment (H3) and reward sensitivity (H4), past aggressors obtained higher scores in reward sensitivity than past victims and controls, with a large effect size [$F = 9.87$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.164$, $1-\beta = 0.98$]. However, the three groups did not significantly differ in terms of punishment sensitivity [$F = 2.56$, $p = 0.082$, $\eta_p^2 = 0.048$, $1-\beta = 0.50$] (see Table 2 and Figure 2).

For emotion regulation (H5), as measured by the DERS, past victims -but not aggressors- showed more difficulties on

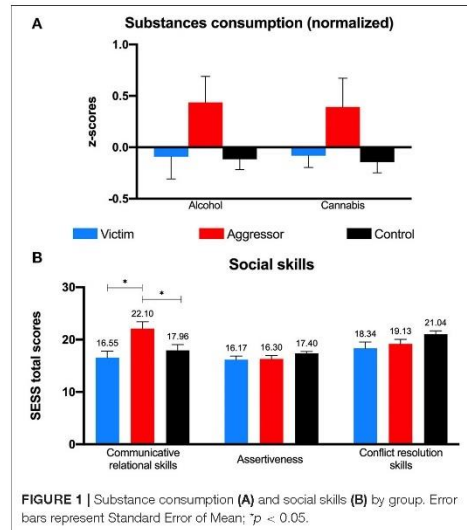


FIGURE 1 | Substance consumption (A) and social skills (B) by group. Error bars represent Standard Error of Mean; * $p < 0.05$.

emotional regulation than controls (see Figure 3B), with a medium effect size [$F = 5.38$, $p = 0.006$, $\eta_p^2 = 0.096$, $1-\beta = 0.83$]. Breaking down by DERS subscales, results showed that past victims showed larger scores than controls in emotional lack of control [$F = 5.36$, $p = 0.006$, $\eta_p^2 = 0.096$, $1-\beta = 0.83$]

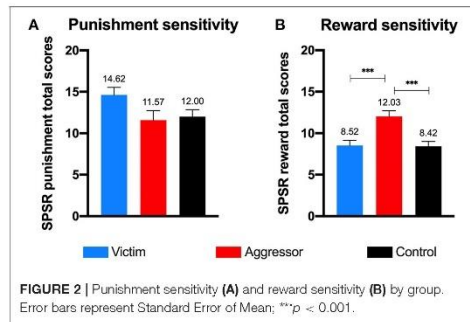


FIGURE 2 | Punishment sensitivity (A) and reward sensitivity (B) by group. Error bars represent Standard Error of Mean; *** $p < 0.001$.

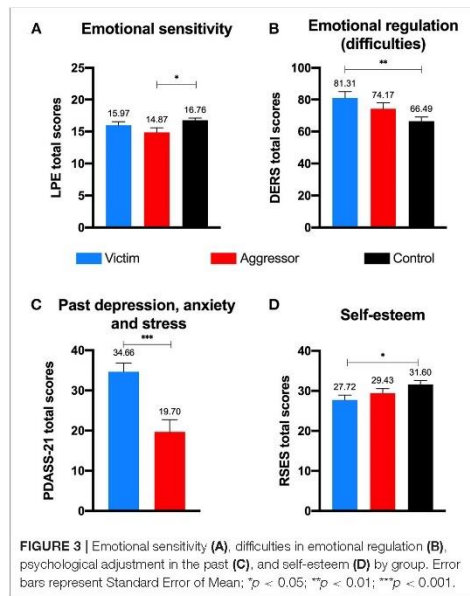


FIGURE 3 | Emotional sensitivity (A), difficulties in emotional regulation (B), psychological adjustment in the past (C), and self-esteem (D) by group. Error bars represent Standard Error of Mean; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

and in emotional rejection [$F = 6.12, p = 0.003, \eta_p^2 = 0.108, 1-\beta = 0.88$], both with medium effect sizes, but not in terms of life interference, lack of emotional attention and emotional confusion (all $ps > 0.20$).

Regarding psychological adjustment (H6) in the past, when the negative situation occurred, measured only in victims and aggressors with the retrospective version of DASS-21, past victims reported to have psychologically suffered more in that moment than past aggressors [$F = 94.17, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.65, 1-\beta > 0.99$], showing a large effect size (Figure 3C). The subscales of the DASS-21 (depression, anxiety and stress) revealed larger

scores in victims for all variables (all $ps < 0.002$), indicative of problems in anxiety, depression, and stress, also with large effect sizes (0.55, 0.64, and 0.64, respectively). In terms of psychological adjustment in the present moment, groups did not show significant differences neither in the global score [$F = 1.31, p = 0.270, \eta_p^2 = 0.025, 1-\beta = 0.28$] nor in any of its subscales (all $ps > 0.14$).

Regarding self-esteem (H7), past victims reported lower scores than controls (but not in comparison to aggressors) with a medium effect size [$F = 3.21, p = 0.044, \eta_p^2 = 0.060, 1-\beta = 0.60$], see Figure 3D.

When referring suicidal thoughts (H8) and behaviors in the past, the group of victims scored higher than aggressors and controls to the questions: *Have you ever felt so bad that you wanted to be dead?* (% of yes responses: victims = 75.9%; aggressors = 53.3%; controls = 44.4%), [$P = 7.21, p = 0.028$] and *Have you ever tried to hurt yourself?* (% of yes responses: victims = 48.3%; aggressors = 30%; controls = 17.8%), [$P = 7.65, p = 0.024$]. The third question *Have you ever tried to take your own life?* did not show statistical differences between groups (% of yes responses: victims = 13.8%; aggressors = 10%; controls = 8.9%), [$P = 0.59, p = 0.852$].

Following Table 2 and Figure 3A, past aggressors showed a lower index of emotional sensitivity (H9) as measured with the LPE-Cut in comparison with the control group, but not as compared with past victims, with a medium effect size [$F = 3.56, p = 0.032, \eta_p = 0.066, 1-\beta = 0.65$].

Main Predictors of Victims and Aggressors (G2)

Finally, to identify the predictive factors for the detection of victim/aggressor categories (G2), all variables showing significant group differences according to the MANOVA were introduced in a logistic regression analysis, being the dichotomic dependent variable the category “victim” vs. “aggressor.” The model was significant [$\chi^2(6) = 31.12, p = 0.003, R^2 \text{ Nagelkerke} = 0.55$] and classified correctly 81.4% of cases (89.7% of victims and 73.3% of aggressors). The model revealed that higher sensitivity to reward [$OR = 1.39, 95\% \text{ CI } 1.12-1.72; p = 0.003$], was associated with being classified as an aggressor. This means that adding 1 point to this scale was associated with an increase of 39% in being identified as an aggressor. Similarly, the total measure of depression, anxiety and stress in the past was associated with being classified as a victim [$OR = 0.91, 95\% \text{ CI } 0.85-0.98, p = 0.012$]. This means that subtracting 1 point to this scale was associated with a decrease of 9% in being identified as a victim. In sum, the variables that significantly predicted the classification as either an aggressor or a victim were sensitivity to reward and low psychological adjustment in the past, respectively.

DISCUSSION

The main goals of this work were to retrospectively analyze the putative effects of having suffered or perpetrated bullying in the past in a sample of young adults (G1) and to identify the best predictors of being classified as a victim or as an aggressor

(G2). For this purpose, several individual factors were selected to explore whether young people and adults continue to present the related bullying and victimization profiles in the medium or long-term, in contrast to a control group.

For our first goal (G1), in a general way, we claim that adults who bullied or were bullied in the past tend to report similar long-term outcomes than those reported in the literature for children and adolescents at the short-term and those shown in longitudinal studies. Particularly, although past victims and past aggressors do not show a significantly higher alcohol and cannabis consumption than controls, past aggressors show a tendency to higher substance consumption, as we hypothesized (H1). Regarding social skills (H2), contrary to our expectations, declared aggressors obtain better scores in relational skills. Also, former aggressors show larger sensitivity to reward (H4) and emotional insensitivity, as expected (H9). Meanwhile, victims show larger sensitivity to punishment (H3), a poorer emotional regulation (H5), lower psychological adjustment in the past (H6), lower self-esteem (H7) and higher frequency of suicidal thoughts (H8). Next, we are going to consider and discuss the relevant variables individually.

First, and contrary to our expectations and the extant literature, former victims of bullying did not present larger scores in substance use in adulthood (H1). Regarding past aggressors, they present a tendency, although not significant, to higher consumption of alcohol and cannabis than controls, according to the literature (Sigurdson et al., 2014; Antoniadou et al., 2016). A possible explanation for this outcome is that substance consumption is higher in young populations and decreases during adulthood (Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social, 2018).

We also predicted that social skills (H2) would be poorer in both past aggressors and victims of bullying, as reported in some works (Sandoval et al., 2015; Kljakovic and Hunt, 2016). In this case, results did not confirm our hypothesis, which could indicate that adults who have suffered bullying in the past can strive to slightly improve their repertoire of social interaction abilities in case these were poor. On the other hand, and contrary to our expectations, aggressors showed even larger communication and relational skills than controls. A possible explanation for this result is that aggressors, who tend to score higher in both extraversion and sensation seeking (van Geel et al., 2017a; Dãderman and Ragnestål-Impola, 2019) perceive themselves as more socially skilled. Moreover, some authors (Sutton et al., 2001), state that bullies need high social cognition and skills for understanding others, in order to manipulate and direct other people, while avoiding to be punished by their aggressive behavior, not presenting a social deficit. In this vein, the theory of nasty minds (Happé and Frith, 1996; Lonigro et al., 2014; Wang and Wang, 2015) state that children with behavior problems can show an altered social insight in social situations, which leads them to low emotional sensitivity and to excel in some antisocial behaviors (such as lying or bullying) that can be useful in some social contexts. Our data concord with this theory, as aggressors seem socially skilled for managing social contexts, despite using antisocial behaviors. Also, they could have a good social perception of themselves, a finding aligned with Sutton

et al. (2001) alternative view. Future works might want to better elucidate this controversial result by including the measurement of social skills with objective measures, rather than self-reports.

We also expected that former victims would present a larger sensitivity to punishment than non-victims (H3). However, our results do not endorse this statement. A possible explanation to this result could be that a long-term avoided punishment has led, to some extent, to normalize the baseline levels of sensitivity, or that a long-term habituation has occurred, derived from the impossibility to escape from aversive situations. Future studies should address this question. Complementarily, we hypothesized that past aggressors would present a larger sensitivity to reward (H4), following previous reports (Antoniadou et al., 2016; Poon, 2016). Our results supported this hypothesis with a large effect size. In fact, sensitivity to reward was the most important variable to classify participants as aggressors, following the logistic regression analysis. This is an expected result, as bullies are more prone to be involved in risky behaviors and might be more eager to sensation seeking (Antoniadou et al., 2016).

With respect to emotional regulation (H5), past victims presented a higher rate of emotionally maladaptive strategies in the face of conflicts, consistent with our predictions. Difficulties with emotion regulation in victims are specifically relevant in terms of a more pronounced emotional lack of control and in a more prominent rejection of emotions. These difficulties in emotional regulation could be interpreted as a previously low perceived emotional consciousness that increases the risk of being involved in bullying situations, as alluded by Elife et al. (2012). Alternatively, other explanations take into account that social support might facilitate coping and recovery from traumatic events (Ystgaard et al., 1999). Thus, it is likely that the loss of such social support experienced by victims, manifested by exclusion in bullying situations, may represent a traumatic event with long-term emotional repercussions (Lev-Wiesel et al., 2006), such as the higher emotional lack of control and emotional rejection found in former victims of bullying. Finally, other theoretical approaches, such as the Social Information Processing (SIP) model by Crick and Dodge (1994), might provide additional clues for the self-reported difficulties in emotional control in victims of bullying. After the encoding of the social situation and the interpretation of social cues has taken place (steps 1 and 2), the clarification of goals is defined (step 3), and act as a focused arousal state to guide behavior. In this sense, former victims of bullying might experience difficulties in controlling their aroused emotional states that might lead to a maladaptive response strategy.

We also predicted that participants with a history of victimization would present higher scores on depression, anxiety and stress than controls (H6). This prediction was confirmed, but only when referring to the past, when participants were suffering victimization associated to bullying. It is also worthy of note that the global measure of depression, anxiety and stress (in the past) was the most relevant variable in the logistic regression analysis that allowed for the correct classification as a victim of bullying. In this vein, these results are compatible with extant literature (Forster et al., 2013; Stuart and Jose, 2014; Sandoval et al., 2015) as being bullied has a relevant influence on the onset

of depression, anxiety and stress. Nevertheless, some authors (for a review, see Rivara and Le Menestrel, 2016) defend another pathway focused on a symptoms-first approach: children and adolescents who firstly present depression and anxiety symptoms are more prone to suffer bullying. This pathway focused on vulnerability is compatible with our results, as these variables are adequate to classify participants as victims, following the logistic regression analysis.

In terms of self-esteem (H7), the present results mirror previous studies (Tsaousis, 2016) showing that former victims of bullying present a current lower self-esteem than controls. In this vein, a meta-analysis (Tsaousis, 2016), pointed that the relationship between bullying and self-esteem is stronger in adolescence than during childhood. The present results suggest that lower self-esteem in former victims of bullying also remains in adulthood.

As expected, former victims of bullying presented a larger rate of suicidal thoughts and willingness to hurt themselves in the past than aggressors and controls (H8). However, this was not the case for the risk of committing suicide, although it correlates with being currently bullied (Shin Kim and Leventhal, 2008). Thus, the current risk of suicide seems not to be related to having been bullied in the past, at least without the presence of psychiatric problems (Alavi et al., 2015).

Finally, referring to antisocial traits (H9), results confirm that past aggressors present a lower index of emotional sensitivity than controls, a nuclear characteristic in this type of phenomena (Antoniadou et al., 2016; Garaigordobil, 2017). As previously stated, the theory of nasty minds and its relationship with antisocial behaviors can help to gain insight into the relationship between low emotional sensitivity and bullying, also in the long-term (Happé and Frith, 1996). Antisocial behaviors and low emotional sensitivity can be a sign of “nasty minded” people, in opposition to “nice minded” people, who better characterized for morality and emotional sensitivity (Wang and Wang, 2015). “Nasty minded” people would present the callous/unemotional trait not only during childhood, but also in adolescence and even adulthood. Moreover, prosocial behaviors and the understanding mental states of others can come to a halt and even decrease in adulthood (Bernstein et al., 2011; Shakoob et al., 2012; Hao and Liu, 2016; van Geel et al., 2017b).

Regarding the second main objective of this study, related to the predictors of being classified as a victim or as an aggressor (G2), we report one key variable for each group, according to the logistic regression. On the one hand, the total score on depression, anxiety and stress in the past was the most prominent variable to be classified as a victim. On the other hand, reward sensitivity was the best predictor of being identified as an aggressor. These findings remark the importance of improving psychological well-being and address reward sensitivity or sensation seeking during childhood and adolescence, in order to prevent and even intervene in bullying situations.

As a secondary finding, our results show that the prevalence of childhood victimization associated to bullying obtained retrospectively (20%) is comparable to that reported in large-scale and meta-analytic studies, which estimate that about 30% of children report to have been bullied in the previous months (Craig et al., 2009; Biswas et al., 2020).

Despite these interesting findings, the present work has several limitations. The first refers to the moderate sample size, as some of the effect sizes obtained were moderate. Second, it is possible that social desirability and retrospective bias might have influenced participants’ responses, especially when it comes to delicate topics, such as bullying and aggression, as measured with self-reports. Also, further works might want to explore victimization in the workplace and to ask participants whether they had received psychological and/or psychiatric treatment because of bullying victimization. Finally, it would be adequate to consider the mixed “bully-victim” profile in future studies. Adding this information could help to better comprehend the impact of long-term bullying and victimization, and to deal better with this social scourge in the short and the long term.

CONCLUSIONS

In conclusion, the main findings for this study show that variables related to bullying are not only present when the phenomenon occurs, but also when those who suffer or perpetrate it grow up. On the one hand, former victims of bullying present higher difficulties in emotional regulation and lower self-esteem than controls and former aggressors. On the other hand, former aggressors present higher emotional insensitivity and sensitivity to reward, which is the main predictor of being classified as an aggressor. Considering these results, and being bullying a widespread and worrying phenomenon, the present results could be useful for both its understanding and prevention.

According to our results, we advise to provide children and adolescents with adaptive emotional strategies in front of conflicts and methods to increase psychological well-being and self-esteem, such as cognitive reappraisal, identifying context cues, and clues to reduce physiological responses, such as deep breathing and full attention (Aldao, 2013; Gross, 2015; Pascual Jimeno and Conejero López, 2019). Training in emotional regulation and cognitive appraisal is also advisable for aggressors, in order to diminish the need for sensation seeking and to reduce emotional insensitivity (Borjali et al., 2016). Moreover, the stimulation of empathy as a measure to address antisocial traits in youngsters, can be also useful in bullying intervention (van Geel et al., 2017b). Finally, the early detection of suicidal thoughts will be of crucial importance to prevent severe possible outcomes of bullying situations.

DATA AVAILABILITY STATEMENT

The raw data supporting the conclusions of this article will be made available by the authors upon request, without undue reservation.

ETHICS STATEMENT

This study was approved by the Comitè de Recerca de les Illes Balears (CER). All participants provided their

explicit consent and volunteered to participate in the present study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

MV-P designed the study, collected and curated the data, and wrote the first draft of the manuscript. AF analyzed the data, wrote, and corrected the manuscript. MS designed the study and corrected the manuscript. EA-M wrote and corrected the manuscript. DA-R designed the study, analyzed the data, wrote and corrected the manuscript. All authors contributed to the article and approved the submitted version.

REFERENCES

- Adamson, S. J., Kay-Lambkin, F. J., Baker, A. L., Lewin, T. J., Thornton, L., Kelly, B. J., et al. (2010). An improved brief measure of cannabis misuse: the Cannabis Use Disorders Identification Test-Revised (CUDIT-R). *Drug Alcohol Depend.* 110, 137–143. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2010.02.017
- Alavi, N., Roberts, N., Sutton, C., Axas, N., and Repetti, L. (2015). Bullying victimization (being bullied) among adolescents referred for urgent psychiatric consultation: prevalence and association with suicidality. *Can. J. Psychiatry* 60, 427–431. doi: 10.1177/070674371506001003
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: capturing context. *Perspect. Psychol. Sci.* 8, 155–172. doi: 10.1177/1745691612459518
- American Psychiatric Association (2013). *Limited Prosocial Emotions-Cut. DSM 5*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., et al. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *Eur. Arch. Psychiatry Clin. Neurosci.* 256, 174–186. doi: 10.1007/s00406-005-0624-4
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., and Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicol. Educ.* 22, 27–38. doi: 10.1016/j.pse.2016.01.003
- Arturo, B. L., Antoni, S., and Raquel, A. (2005). Psychometric properties of the spanish version of depression, anxiety and stress scales (DASS). *Psicothema* 17, 679–683. Available at: <http://www.psicothema.es/pdf/3165.pdf>.
- Babor, T. F., Higgins-Biddle, J. C., Saunders, J. B., and Monteiro, M. G. (2001). *AUDIT. The Alcohol Use Disorders Identification Test. Guidelines for Use in Primary Care (Second Edition)*. Geneva: World Health Organization.
- Bernstein, D. M., Thornton, W. L., and Sommerville, J. A. (2011). Theory of mind through the ages: older and middle-aged adults exhibit more errors than do younger adults on a continuous false belief task. *Exp. Aging Res.* 37, 481–502. doi: 10.1080/0361073X.2011.619466
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., et al. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine* 20:100276. doi: 10.1016/j.eclinm.2020.100276
- Borjali, A., Aazami, Y., and Chopan, H. (2016). The effectiveness of emotion regulation strategies training on reducing of sensation seeking in drug-dependent persons. *J. Clin. Psychol.* 8, 33–42.
- Corso, P. S., Edwards, V. J., Fang, X., and Mercy, J. A. (2008). Health-related quality of life among adults who experienced maltreatment during childhood. *Am. J. Public Health* 98, 1094–1100. doi: 10.2105/AJPH.2007.119826
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int. J. Public Health* 54, 216–224. doi: 10.1007/s00038-009-5413-9
- Crick, N. R., and Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychol. Bull.* 115, 74–101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Dåderman, A. M., and Ragnestål-Impola, C. (2019). Workplace bullies, not their victims, score high on the Dark Triad and Extraversion,

FUNDING

This work was supported by FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades - Agencia Estatal de Investigación/EDU2017-85909-P; and FPU 16/02650. The funding sources had no involvement in the study design, analysis and interpretation of data, writing of the report or submission for publication.

ACKNOWLEDGMENTS

Authors want to thank all the participants for their time and willingness to take part in the present study.

- and low on Agreeableness and Honesty-Humility. *Heliyon* 5:e02609. doi: 10.1016/j.heliyon.2019.e02609
- Elpe, P., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C., and Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behav. Psychol. Psicol. Conduct.* 20, 169–181.
- Ferrando, L., Bobes, J., Gibert, J., Soto, M., and Soto, O. (1999). *Mini Entrevista Neuropsiquiátrica Internacional. DSM IV*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Flouri, E., and Papachristou, E. (2019). Peer problems, bullying involvement, and affective decision-making in adolescence. *Br. J. Dev. Psychol.* 37, 466–485. doi: 10.1111/bjdp.12287
- Forster, M., Dyal, S. R., Baezconde-Garbanati, L., Chou, C.-P., Soto, D. W., and Unger, J. B. (2013). Bullying victimization as a mediator of associations between cultural/familial variables, substance use and depressive symptoms among hispanic youth. *Ethn. Heal.* 18, 415–432. doi: 10.1080/13557858.2012.754407
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosoc. Interv.* 26, 47–54. doi: 10.1016/j.psi.2015.12.002
- Gratz, K. L., and Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *J. Psychopathol. Behav. Assess.* 26, 41–54. doi: 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94
- Green, J. G., Oblath, R., Felix, E. D., Furlong, M. J., Holt, M. K., and Sharkey, J. D. (2018). Initial evidence for the validity of the California Bullying Victimization Scale (CBVS-R) as a retrospective measure for adults. *Psychol. Assess.* 30, 1444–1453. doi: 10.1037/pas0000592
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychol. Inq.* 26, 1–26. doi: 10.1080/1047840X.2014.940781
- Hao, J., and Liu, Y. (2016). A mind-reader does not always have deontological moral judgments and prosocial behavior: a developmental perspective. *Front. Psychol.* 7, 1–15. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01261
- Happé, F., and Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *Br. J. Dev. Psychol.* 14, 385–398. doi: 10.1111/j.2044-835X.1996.tb00713.x
- Hardt, J., and Rutter, M. (2004). Validity of adult retrospective reports of adverse childhood experiences: review of the evidence. *J. Child Psychol. Psychiatry* 45, 260–273. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00218.x
- Hervás, G., and Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clinica y Salud* 19, 139–156.
- Hoglund, W. L., and Leadbeater, B. J. (2007). Managing threat do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *J. Res. Adolesc.* 17, 525–540. doi: 10.1111/j.1532-7795.2007.00533.x
- Kljakovic, M., and Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *J. Adolesc.* 49, 134–145. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.03.002
- Lee, J., Hong, J. S., Resko, S. M., and Tripodi, S. J. (2018). Face-to-face bullying, cyberbullying, and multiple forms of substance use among school-age adolescents in the USA. *School Ment. Health* 10, 12–25. doi: 10.1007/s12310-017-9231-6

- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., and Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: psychological long-term effects—a brief report. *J. Loss Trauma* 11, 131–142. doi: 10.1080/15325020500409200
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R., and Baumgartner, E. (2014). Mind reading skills and empathy: evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-aged children. *J. Child Fam. Stud.* 23, 581–590. doi: 10.1007/s10826-013-9722-5
- Lovibond, S. H., and Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales (DASS)*. New South Wales: Psychology Foundation Monograph. doi: 10.1037/101004-000
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., and Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Soc. Dev.* 9, 226–245. doi: 10.1111/1467-9507.00121
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., and Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. *Span. J. Psychol.* 10, 458–467. doi: 10.1017/S113874160006727
- Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social (2018). *Estadísticas 2018: Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social.
- Nacimiento Rodríguez, L., and Mora-Merchán, J. A. (2015). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *Eur. J. Educ. Psychol.* 7, 121–129. doi: 10.30552/ejep.v7i2.104
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antollín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., et al. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Un estudio en centros docentes andaluces. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Olweus, D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Cuarta Edición. Madrid: Morata. S.L.
- Pascual Jimeno, A., and Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Rev. Mex. Psicol.* 36, 74–83.
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., and Connolly, I. (2008a). The development of bullying. *Int. J. Adolesc. Med. Health* 20, 113–119. doi: 10.1515/IJAMH.2008.20.2.113
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., and Connolly, I. (2008b). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Dev.* 79, 325–338. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x
- Pérez Fuentes, C. M., and Gázquez Linares, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *Int. J. Psychol. Psychol. Ther.* 10, 427–437.
- Perren, S., Ettekal, I., and Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *J. Child Psychol. Psychiatry* 54, 46–55. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02618.x
- Poon, K. (2016). Understanding risk-taking behavior in bullies, victims, and bully victims using cognitive- and emotion-focused approaches. *Front. Psychol.* 7:1838. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01838
- Rivara, F., and Le Menestrel, S. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *Br. J. Dev. Psychol.* 19, 129–141. doi: 10.1348/026151001166001
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., and Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes. *Am. Psychol.* 70, 311–321. doi: 10.1037/a0038658
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Salmivalli, C., and Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggress. Behav.* 28, 30–44. doi: 10.1002/ab.90004
- Sandoval, A., Vyskocilova, J., Hruby, R., Prasko, J., Jelenova, D., Kamaradova, D., et al. (2015). Childhood bullying experiences as a factor predisposing to mental problems in adulthood. *Act. Nerv. Super. Rediviva* 57, 112–121.
- Šarić Drnas, M. (2020). The Role of gender in the relationship between reinforcement sensitivity and aggression among adolescents. *Int. J. Emot. Educ.* 12, 3–18. Available online at: www.um.edu.mt/ijee
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y Cyberbullying en la Infancia*. Madrid: Save the children.
- Shakoor, S. (2012). *An Investigation Into Cognitive Mechanisms as a Developmental Pathway for Children's Involvement in Bullying and Adjustment Problems*. London: King's College London.
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., et al. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *J. Child Psychol. Psychiatry* 53, 254–261. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x
- Sheehan, D., Janavs, J., Baker, R., Hammett-Sheehan, K., Knapp, E., and Sheehan, M. (1992). *Mini International Neuropsychiatric Interview*. DSM-IV. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Shin Kim, Y., and Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *Int. J. Adolesc. Med. Health* 20, 133–154. doi: 10.1515/IJAMH.2008.20.2.133
- Sigurdson, J. F., Wallander, J., and Sund, A. M. (2014). Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood? *Child Abuse. Negl.* 38, 1607–1617. doi: 10.1016/j.chiabu.2014.06.001
- Stuart, J., and Jose, P. E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *J. Aggress. Confl. Peace Res.* 6, 185–195. doi: 10.1108/JACPR-01-2014-0003
- Sutton, J., Smith, P. K., and Swettenham, J. (2001). Bullying and 'theory of mind': a critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Soc. Dev.* 8, 117–127. doi: 10.1111/1467-9507.00083
- Swearer, S. M., and Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *Educ. Psychol. Pap. Publ.* 175:38929. doi: 10.1037/a0038929
- Torrubia, R., Ávila, C., Molto, J., and Caseras, X. (2001). The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions. *Pers. Individ. Dif.* 31, 837–862. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00183-5
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggress. Violent Behav.* 31, 186–199. doi: 10.1016/j.avb.2016.09.005
- van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., and Vedder, P. (2017a). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Pers. Individ. Dif.* 106, 231–235. doi: 10.1016/j.paid.2016.10.063
- van Geel, M., Toprak, F., Goemans, A., Zwaanswijk, W., and Vedder, P. (2017b). Are youth psychopathic traits related to bullying? Meta-analyses on callous-unemotional traits, narcissism, and impulsivity. *Child Psychiatry Hum. Dev.* 48, 768–777. doi: 10.1007/s10578-016-0701-0
- Wang, Z., and Wang, L. (2015). The mind and heart of the social child: Developing the empathy and theory of mind scale. *Child Dev. Res.* 2015:171304. doi: 10.1155/2015/171304
- Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., and Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: review and implications for intervention. *Aggress. Violent Behav.* 50:101340. doi: 10.1016/j.avb.2019.101340
- Ystgaard, M., Tambs, K., and Dalgard, O. S. (1999). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence: a longitudinal study. *Soc. Psychiatry Psychiatr. Epidemiol.* 34, 12–19. doi: 10.1007/s001270050106
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., and Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggress. Violent Behav.* 23, 1–21. doi: 10.1016/j.avb.2015.10.001

Conflict of Interest: The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Copyright © 2021 Valera-Pozo, Flexas, Servera, Aguilar-Mediavilla and Adrover-Roig. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

4.3 Artículo III

Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Sánchez-Azanza, V., Adrover-Roig, D. y Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Associations Between Self, Peer, and Teacher Reports of Victimization and Social Skills in School in Children With Language Disorders. *Frontiers in Psychology*, 12:718110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718110>



Associations Between Self, Peer, and Teacher Reports of Victimization and Social Skills in School in Children With Language Disorders

Inmaculada Sureda-García, Mario Valera-Pozo, Víctor Sánchez-Azanza, Daniel Adrover-Roig* and Eva Aguilar-Mediavilla

Department of Applied Pedagogy and Educational Psychology, Institute of Research and Innovation in Education, University of the Balearic Islands, Palma, Spain

OPEN ACCESS

Edited by:

Christiane Lange-Küttner,
University of Greifswald, Germany

Reviewed by:

Lisa Archibald,
Western University, Canada
Mary Claessen,
Curtin University, Australia

*Correspondence:

Daniel Adrover-Roig
daniel.adrover@uib.es

Specialty section:

This article was submitted to
Developmental Psychology,
a section of the journal
Frontiers in Psychology

Received: 31 May 2021

Accepted: 20 October 2021

Published: 15 November 2021

Citation:

Sureda-García I, Valera-Pozo M,
Sánchez-Azanza V, Adrover-Roig D
and Aguilar-Mediavilla E (2021)
Associations Between Self, Peer,
and Teacher Reports of Victimization
and Social Skills in School in Children
With Language Disorders.
Front. Psychol. 12:718110.
doi: 10.3389/fpsyg.2021.718110

Previous studies have shown that teachers and parents of children with language disorders report them to have higher victimization scores, a heightened risk of low-quality friendships and social difficulties, and may be more vulnerable to peer rejection than control peers. However, there are few studies of bullying in children with developmental language disorder (DLD) and reading difficulties (RD), and none has considered the mutual relationships between teacher reports, the perceptions of classmates, and children's self-reports. We analyzed the experiences of bullying and peer relationships in primary school students with DLD and RD as compared to their age-matched peers using teacher reports, peer reports, and self-reports on victimization. Additionally, we explored how these three perspectives are associated. Results indicated lower levels of peer-rated prosocial skills in DLD and RD students compared to their peers, as well as higher levels of victimization as assessed by peers for students with DLD. In the same line, the teachers' ratings showed that students with DLD presented poorer social skills, less adaptability, and more withdrawal in social interaction. Contrastingly, self-reports informed of similar rates of interpersonal relationships, social stress, and peer victimization between the three groups. Consequently, we found significant correlations between measures of peer reports and teacher reports that contrasted with the lack of correlations between self and other agents' reports. These findings stress the importance of using self-reports, peer reports, and teacher reports at the same time to detect bullying situations that might go unnoticed.

Keywords: developmental language disorder (DLD), reading difficulties (RD), victimization, bullying, sociogram, teacher report, peer-rejection

INTRODUCTION

Connecting with others is fundamental in childhood and adolescence, as students are continuously seeking for support, liking and acceptance from their peers. Peer relationships help to develop socio-emotional skills, cope with life challenges, and reduce stress and anxiety. Thus, social interaction and close relationships are important for both physical and mental health (Adriaensens et al., 2017). Successful relationships require adequate communication skills, as these skills help to

respectfully interact and discuss with others, reducing the stress in social conflicts and allowing to achieve better solutions in these situations (Pipaş and Jaradat, 2010). In addition, communication skills allow to better understand other people, reducing the appearance of misunderstandings and frustration (Erozkan, 2013). In this regard, difficulties in communication skills of children with language disorders (oral or written) may be a common source of these problems and social deficits (Mok et al., 2014). Consequently, children with developmental language disorder (DLD) and reading difficulties (RD) can experience problems with peer relationships during childhood, and especially throughout adolescence (Mok et al., 2014; Forrest et al., 2021; Ibáñez-Rodríguez et al., 2021). Both groups (DLD and RD) have in common a language difficulty that could affect reading but, following the Simple View of Reading (Hoover and Gough, 1990), the primary difficulty of children with DLD concerns oral language (and not decoding in transparent languages; Buil-Legaz et al., 2015), whereas children with RD have a deficit in their phonological abilities that leads to difficulties in decoding. Both aspects, decoding and oral language, are crucial in the schooling process, and effects could lead to learning disabilities and social inadaptations. The study of both groups can help to elucidate how these variables affect socialization at school.

DLD, formerly known as specific language impairment (SLI), is a persistent language delay affecting communication and/or learning, in the absence of biological, cognitive or psychological conditions (Bishop et al., 2016; Bishop et al., 2017). In addition to language difficulties, children and adolescents with DLD have difficulties in social relationships, such as poor acceptance from their classmates, low quality and quantity of friendships, and higher rates of peer rejection (Laws et al., 2012; Mok et al., 2014; Lloyd-Esenkaya et al., 2020). Therefore, students with DLD of different ages show more peer problems than typically developing students (Lindsay and Dockrell, 2012; Levickis et al., 2018). These social difficulties increase from childhood to adolescence, as these are less prevalent in young children (Levickis et al., 2018). More specifically, these complications reach their maximum at age 16, when they can be up to 5 times more predominant than in typically developing youngsters (Lindsay and Dockrell, 2012; Van den Bedem et al., 2018a).

RD is the most prevalent type of learning disability, with a prevalence between 7 and 10% (Bhakta et al., 2002; Carrillo et al., 2011; Cecilia et al., 2014), depending on the specific difficulty measured (low speed and/or accuracy rate). It includes impairments in reading decoding (i.e., letter-phoneme correspondence) resulting from problems in phonological processing skills and/or naming problems (Ramus et al., 2013; Smith-Spark et al., 2017). Children with RD also show impaired oral language skills, although not as severe as children with DLD (Goulandris et al., 2000; Bishop and Snowling, 2004; Ramus et al., 2013). Similar to children with DLD, parents, teachers, and peers have a negative perception about social issues of children with RD (Undheim et al., 2011; Yıldız et al., 2012). This social negative perception can affect children with RD, lowering self-esteem, and causing behavioral problems and social anxiety (Sako, 2016). Moreover, findings on students with RD report that they are less socially competent, use maladaptive strategies

(such as withdrawal or aggressiveness) more frequently than their normative peers, and tend to feel excluded at school (Undheim et al., 2011; Turunen et al., 2017). The abovementioned problems can also persist during adulthood (Ghisi et al., 2016).

As there is evidence that children and adolescents with DLD and RD have poorer friendships, lower acceptance from their peers and even deficits in social cognition, they are more likely to suffer victimization or bullying (Humphrey and Mullins, 2004; Redmond, 2011). Bullying can be defined as a type of intentional and systematic interpersonal violence, inflicted by one or more children toward another who is in a situation of inequality and becomes a victim (Olweus, 2013). Thus, peer relationships become unbalanced and regulated by the domination-submission schema. This schema represents an asymmetric relationship, in which bullies take advantage of their power over the victims, who do not feel able to stop the aggressions. In this way, aggressors obtain control and power over the victim. Consequently, bullying seems to inhibit the victims' social interactions leading to social rejection, exclusion, and victimization (Monjas et al., 2014).

Some researchers (Knox and Conti-Ramsden, 2003, 2007; Redmond, 2011; Laws et al., 2012) have reported that children and adolescents with DLD are up to 3 times more likely to suffer bullying than typically developing peers. However, other studies (Conti-Ramsden and Botting, 2004) did not find a significant correlation between social variables and overall language scores, the former being mainly related to a deficit in pragmatics. Thus, it is difficult to relate social problems experienced by children and adolescents with DLD, victimization and the nature of their linguistic impairment. The severity of DLD, in terms of the level of impairment in several language components such as grammar, vocabulary, and pragmatics using standardized tests, seems to explain only a small part of the variance reported in victimization (Andrés-Roqueta et al., 2016), which suggests that other factors, such as social skills, social cognition, and emotional competence (Van den Bedem et al., 2018a), might be also involved. Nevertheless, another study (van der Wilt et al., 2018) has revealed a relationship between language deficits and social issues as those abovementioned. Specifically, children classified by their peers as rejected or neglected with a sociogram showed lower oral communicative skills (communicative functioning and conversational skills) than their popular or average classmates. In brief, although the previous literature shows mixed results on the relation between some of the language problems of DLD and a host of social variables, the latest reports indicate the interplay of these aspects to some degree. Thus, further exploring this association seems worthy to discern whether language difficulties are related to social (and, likely, victimization) problems in children with DLD.

Related to this, several authors have also found higher victimization rates in children and adolescents with RD than in their normative peers (Humphrey and Mullins, 2004; Turunen et al., 2017). Boyer et al. (2019) reported that bullying victimization correlates with internalizing problems in children with dyslexia. Moreover, Turunen et al. (2017) associated RD with involvement in bullying as victims, bullies, and bully/victims. In the same study, these authors related a lower social self-concept to victimization, aggressive behavior and poorer school adjustment

in children with RD. Therefore, lower self-concept, self-esteem and negative feelings when compared with others might explain social problems in children and adolescents with RD, which can lead to be involved in bullying situations. Although children with RD also show language difficulties, none of the previous studies has explored the role of their language problems on bullying and peer relationships.

Different explanations for these outcomes can be associated with the potentially higher risk of social difficulties and bullying victimization in children with DLD and RD, which could also explain individual differences between them. First, they can be more rejected due to their language and communicative deficits (Fujiki et al., 2013; Andrés-Roqueta et al., 2016; Sako, 2016). Second, this rejection can appear as a result of difficulties in emotional understanding due to their poorer language skills (Lloyd-Esenkaya et al., 2021). Third, they can present deficits in social cognition and lower adequacy in communicative situations (Conti-Ramsden and Botting, 2014; Bakopoulou and Dockrell, 2016; Font-Jordà et al., 2018; Valera-Pozo et al., 2020).

Nevertheless, not all children with DLD and RD show peer problems and victimization. According to Brinton et al. (2000), the success of social interactions in students with DLD and RD was highly variable, as some children with DLD presented higher levels of aggressive or withdrawing behavior, while some others showed a typical social profile (Lloyd-Esenkaya et al., 2020). Furthermore, a recent study (Ibáñez-Rodríguez et al., 2021) reported that children with DLD do not present higher victimization than typically developing peers in a global measure of victimization, but they are more victimized when bullying victimization scores are specifically related to language reasons (for example, mockery because of language mistakes or misunderstandings). In this vein, Mok et al. (2014) reported a moderate percentage of children (22.2%) with few or no problems in peer relationships, and Fujiki et al. (2001) did not find higher victimization in children with DLD than in typically developing children.

In addition to the heterogeneity in these profiles, there is another important source of controversy that involves the perception by different agents in social settings. Several of the previously mentioned studies are based on ratings by teachers, parents and/or classmates, who frequently share similar opinions. Previous works (Graham and Juvonen, 1998; Bouman et al., 2012) have reported that, while peer reports of victimization are more associated with perceived popularity, likeability and rejection, self-reports of victimization are usually stronger predictors of internalizing problems or intrapersonal consequences of victimization. Since peer reports do not seem to add unique variance when self-reports are considered (Bouman et al., 2012), peer and self-reports are regarded as two different measures, representing complementary perspectives on bullying (Hawker and Boulton, 2000). Thus, as outcomes of peer and self-reports correlate only moderately, there is a risk of not identifying all children involved in bullying using only one method (Berger and Rodkin, 2009; Gough Kenyon et al., 2021). Therefore, peer and self-reports provide distinct prevalence rates (Ladd and Kochenderfer-Ladd, 2002; Cook et al., 2010; Gough Kenyon et al., 2021). In light of this, children themselves might be better

informants about their own feelings than other sources, and parents and teachers might detect behavioral symptoms better than children (Hankin and Abramson, 2001; Valera-Pozo et al., 2020). However, for the identification of victims both methods should be used because these identify different children, at least partially (Berger and Rodkin, 2009; Gough Kenyon et al., 2021).

In this respect, some studies have pointed out that many children and adolescents with DLD and RD rated their own social competence and relationships better than their peers and teachers did. The available data suggest that teachers and peers (and even parents) often judge the social abilities of individuals with DLD and RD as poor (maybe driven by their language deficit), while these children might have, in contrast, a more positive and maybe biased perception of their own social skills (Undheim et al., 2011; Wadman et al., 2011; Valera-Pozo et al., 2020; Gough Kenyon et al., 2021). Thus, it is plausible that biased self-perceptions of social abilities might extend to a biased interpretation of contextual social cues, which could support the model of social information processing (Crick and Dodge, 1994). However, it is also possible that other variables play a role in the divergence between self- and parent-reports, such as neuroticism. In this vein, parents of children with specific education needs might develop more symptoms associated with negative affect and neuroticism (emotional stability), in contrast to parents of typically developing children (Woodman, 2014). Higher levels of neuroticism promote maladaptive reactivity to stress, and difficulties in negative emotional regulation are known to be a predictor of several types of psychosocial self-reported problems (Schmitz et al., 2003; Lönnqvist et al., 2009). Parents with high neuroticism can show poorer parenting skills and a biased assessment of their children's psychosocial characteristics, reporting more problems than parents with low neuroticism do (Ellenbogen and Hodgins, 2004; Koenig et al., 2010). Furthermore, children and adolescents who frequently experience negative emotions may be more strongly affected by the negative social experiences with peers or lack of social support that often result from socially withdrawn behavior (Smith et al., 2017). Cheng and Furnham (2020) indicate that parents with high levels of neuroticism (especially mothers) experienced more malaise and had a less happy relationship with their child, who expressed more behavioral problems. This, in turn, may have exaggerated their anxiety, depression and moodiness. Thus, it is plausible that other factors beyond the linguistic domain might play a role in the evaluation of victimization in children with DLD.

For these reasons, we explored the associations between the perceptions of teachers (in terms of social skills, adaptive behavior, and withdrawal), same class peers (related to prosocial behavior and victimization) as a sociometric approach, and the students themselves (self-reports on victimization, social skills, and adaptability) triangulating all outcomes to provide a more comprehensive account on the difficulties of children with DLD and RD. We expected that children with DLD and RD would be rated by their teachers as less socially skilled, having less adaptive behavior, and experiencing larger withdrawal in the scholar context. We also predicted that children with DLD and RD would show more victimization and less prosocial behavior

scores and would be more victimized according to peer-reports. In addition, we expected that children with DLD and RD would rate themselves with lower victimization scores than peers and teachers would do. Finally, as peer and self-reports do not seem to evaluate the same constructs and correlate only moderately, we expected that reports carried out by other agents (i.e., peer and teacher reports) would show larger associations between them than those observed between self- and other agents' reports.

MATERIALS AND METHODS

Participants

This study is part of a larger longitudinal study with 114 participants. Children were recruited from 10 schools located in the Balearic Islands (Spain) and were in 4th, 5th, and 6th grade of primary education. All educational centers reported on cases of children with non-transient language difficulties affecting communication or learning [diagnosed with oral (DLD) or written and reading language difficulties (RD)]. For each participant with language difficulties, the speech and language therapist from the centers selected a same-class control participant matched for age and sex, with similar dominant language and social characteristics.

Departing from the diagnoses made by the school services, we verified that children met the criteria of DLD, RD or control following the Simple View of Reading model and the Catalise criteria (see Table 1). First, the speech-therapists of the schools answered a questionnaire asking about sociodemographic, medical conditions, developmental trajectory in the school, communication and learning history of the child. At the same time, we applied different tests (Core Language Score of the CELF-4, PROLEC subtests, Raven Progressive Matrices) to all children whose parents signed an informed consent (one dropped from the sample lacking the parents' signature). In addition, the Balearic Department of Health conducts an Otoacoustic Emissions screening for all children attending Primary School. In this sense, none of the children presented either visual or auditory problems. Moreover, none of the children in the sample showed autistic traits, based on information provided by schools' language therapists, nor mental disability, as measured by the Raven's Progressive Matrices Test (IQ standard score greater than 75) (Raven et al., 1995).

With respect to the DLD group, all the children included in the remaining sample showed an objective significant language delay [percentile less than 25 in CELF-4 in the Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 Spanish Edition (Semel et al., 2003)], that had been persistent in time (all had a history of language difficulties, as informed by schools) generating a functional impact in their communication and learning (affecting, for example, their school learning). This impact in learning was also confirmed by their academic results. In this sense, children with DLD showed lower grade scores than their controls: DLD mean = 5.8 ± 0.59 ; Controls mean = 8.44 ± 0.55 ($p < 0.0001$); and higher retention rates than their control peers: DLD = 5; Controls = 0 ($p < 0.0001$).

On the other hand, all the children with RD of the sample showed reading decoding difficulties without language and cognitive difficulties with a language percentile higher than 25 on the CELF-4, a score of "Severe difficulty" or "Difficulty" on word decoding, as measured by the ratio between correctly read words and their reading time in the test *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada* (PROLEC-R. Battery of Evaluation of the Reading Processes, Revised) (Cuetos et al., 2013), and an IQ standard score greater than 75 in the Raven Matrix Test.

Finally, none of the children in the control group showed reading, oral language, or cognitive difficulties (schools informed of typical development and all tests presented values in normative ranges regarding IQ, oral language, and reading performance). After these confirmatory evaluations and questionnaires, six children were excluded from the sample because criteria were not met ($N = 107$).

For this study, we included children who accomplished all criteria for each group, who had data available at the same longitudinal moment for each of the three sources of evaluation (teacher, peers, and self-assessment). As a result, only 54 students (20 females; 37% of the sample) aged between 8 and 13 years could be included in the present study, mainly due to the low number of teacher reports and sociograms collected at the same moment. All participants were Spanish-Catalan bilinguals.

As mentioned, each child was classified into one of three different groups, resulting in a group of 14 children with DLD (4 females), a group of 21 children with RD (8 females), and a group of 19 Control participants (8 females). Groups were equivalent in terms of Age [$H(2) = 0.471$, $p = 0.790$], Non-verbal IQ [$H(2) = 0.834$, $p = 0.659$], grade and gender (see Table 1). As expected, oral language scores were lower for the DLD group [$H(2) = 33.8$, $p < 0.001$] and scores on written word decoding (the rate between the correct word reading divided by the total reading time) were lower for the RD group [$H(2) = 14.3$, $p < 0.001$] as compared to the other two groups. Socioeconomic status (SES) also differed between groups ($\chi^2 = 15.71$, $p = 0.003$), with lower SES in DLD children, an aspect that is common, according to recent reports (Bishop et al., 2016). To further explore the potential influence of SES, a MANCOVA was carried out with Group as a factor and SES as a covariate on all dependent variables of the present study, and results revealed that the covariate had no significant influence (absence of interactions between the covariate and the group for each dependent variable; $ps > 0.087$). The descriptive statistics of each group can be seen in Table 1.

Materials

We used different instruments, which were answered by different agents (i.e., teacher, classmates, and students) to measure social status and peer relationships, social problems, adaptive skills, and bullying victimization.

To assess peer-rated prosocial behavior and victimization we used the sociometric test based on peer nomination *Conducta y Experiencias Sociales en Clase* (CESC: Behavior and social experiences in class) (Collell and Escudé, 2006), which is based on the model of Coie et al. (1982). Each student is individually asked to assign a series of roles among their classmates. This

TABLE 1 | Data of participants.

Variables	Con	DLD	RD	Differences between groups Dunn's post hoc or χ^2		
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	Con-DLD	Con-RD	DLD-RD
N	19	14	21			
Age (years; months)	10;10 (0;10)	11;2 (1;5)	11;0 (1;0)	$p = 0.739$	$p = 1$	$p = 1$
Scholar grade						
4th primary	7	6	7		$\chi^2 = 1.55, p = 0.818$	
5th primary	3	2	6			
6th primary	9	6	8			
Gender						
Male	11	10	13		$\chi^2 = 0.85, p = 0.723$	
Female	8	4	8			
SES^a						
Low	0	6	2		$\chi^2 = 15.71, p = 0.003$	
Medium	15	8	17			
High	4	0	1			
F Raven test (IQ)	99.05 (14.4)	99.7 (12.1)	102.2 (13.5)	$p = 1$	$p = 0.665$	$p = 0.652$
CELF-4						
Core language (percentile)	70.3 (14.1)	17.4 (4.7)	59.2 (14.4)	* $p < 0.001$	$p = 0.119$	* $p < 0.001$
PROLEC-R						
Written word decoding	114.3 (39.5)	86.8 (19.8)	67.7 (33.1)	$p = 0.141$	* $p < 0.001$	$p = 0.138$

M, mean; SD, Standard deviation; IQ, Non-verbal Intelligence Quotient; Con, Control group; DLD, Developmental Language Disorder group; RD, Reading difficulties group
* $p < 0.05$.

^aOne missing data for SES in the RD group.

sociometric peer nomination uses items such as “Who does help others?” to evaluate prosocial behavior or “Who does get hit?” to evaluate victimization. This is the recommended sociogram by the Institut per a la Convivència i l'Èxit escolar [Institute for the coexistence and scholar success] of the Balearic Government for the prevention and early intervention in bullying situations. The CESC asks different questions to all the students in the class and records all peer nominations. Its internal consistency is between $\alpha = 0.82$ and $\alpha = 0.88$ for the current study.

Regarding adaptive skills, withdrawal and rejection as informed by teachers, we administered the Spanish teacher version of the Behavior Assessment System for Children (Reynolds and Kamphaus, 1992; BASC; González et al., 2004). This is a multidimensional evaluation instrument which assesses children's and adolescents' behavior and emotional status, including both clinical and adaptive variables. This version, which is responded by the schoolteachers, is composed of 149 items, which are answered using a four-level Likert scale (from “never” to “almost always”). In this study, we used three different dimensions of the BASC-T: social skills (measures social behaviors and adequacy, e.g., “He/she gives advice without offending others”), withdrawal (measures the tendency to avoid others and to isolation, sometimes, because of feeling rejected by peers, e.g., “He/she avoids other children”) and adaptability (measures flexibility to changes and ability to share things with others, e.g., “He/she has a good adaptation to routine changes”). The BASC internal consistency varies between $\alpha = 0.71$ and $\alpha = 0.89$ in our sample depending on the dimension evaluated.

Referring to self-reported social relationships and problems, we applied the Spanish self-reported version of the BASC (Reynolds and Kamphaus, 1992; González et al., 2004). As with the teacher version, the BASC-S assesses personality and behavior in children and adolescents themselves, from a clinical and an adaptive perspective. This version is composed of 146 items, and it is answered by means of a true or false response. In this study, we used two different dimensions of the instrument: social stress (which measures the level of anxiety experienced in social situations, e.g., “I feel that I only disturb other people”) and interpersonal relationships (which assesses the success and satisfaction experienced when socializing with others, e.g., “People like being with me”). For this version, internal consistency scores ranged between $\alpha = 0.79$ and $\alpha = 0.80$ in our sample depending on the dimension evaluated.

To measure bullying victimization assessed by children themselves, we used the Spanish version of the European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q; Brighi et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016). The EBIP-Q is composed by 14 items: seven of them measure self-perceived victimization, and the other half provide information about the participants' self-perceived aggression. For the present study, we only considered victimization scores. The EBIP-Q assesses victimization yielding a total score with a cutoff point of 7, which allows for the classification of the respondent as a victim of severe bullying or not (González-Cabrera et al., 2018). Nevertheless, the ensemble of items is comprised of different forms of bullying behaviors, including verbal (e.g., “Someone has insulted me”), physical (e.g., “Someone has hit, kicked or pushed me”), instrumental

(e.g., “Someone has stolen or broken my things”) and relational aspects (e.g., “I have been excluded, isolated or ignored by other people”). All items are answered using a five-level Likert scale which measures the frequency of the behaviors (from “never” to “more than once a week,” referring to the last 2 months). EBIP-Q internal consistency of the victimization scale was $\alpha = 0.71$ for the current study.

Procedure

The research ethics committee of the University of the Balearic Islands approved this study's procedure and provided full consent. Moreover, all parents of students participating signed an informed written consent at the beginning of the study. Prior to the assessment, all children provided verbal agreement to participate in the sessions and they were informed that they could withdraw from the study at any moment.

All instruments were applied during the same scholar course. Both the EBIP-Q and the BASC-S were administered individually by our team members (properly trained psychologists and pedagogues) at the schools, accomplishing the optimal conditions for the tests. Meanwhile, the school centers administered the sociograms (CESC) to all class groups at mid-year. Finally, the teachers of all participants completed the teacher rating scale of the BASC. All responses were checked, processed and coded by our team following each test indications. CESC raw scores were transformed into Z-scores considering the mean and SD of each child's class to make comparable different classrooms with an unequal number of students. The number of children ranged from 20 to 28 students per classroom ($M = 24.93 \pm 1.98$; $Mdn = 25$). Raw scores were used for the other scales. Data were analyzed with SPSS version 25 and JASP version 0.14.0.0. No p -value correction for multiple comparisons was conducted for correlations. Since data did not accomplish the necessary parametric assumptions (lack of normal distribution, likely because of the reduced number of participants in each group), non-parametric analyses were performed.

RESULTS

Results for Each Questionnaire

This section reports the results regarding the perception of teachers, students, and classroom peers separately by presenting the outcomes of each questionnaire independently of each other's (see Table 2).

Perception of Classroom Peers: Conducta y Experiencias Sociales en Clase

With respect to the CESC results, the Kruskal-Wallis test performed showed differences between groups for the prosociality, $H(2) = 9.721$, $p = 0.008$, $\eta_H^2 = 0.112$, the relational victimization, $H(2) = 12.221$, $p = 0.002$, $\eta_H^2 = 0.161$, and the general victimization scores, $H(2) = 9.571$, $p = 0.008$, $\eta_H^2 = 0.109$. No other CESC variables reached significance (see Table 2).

Follow-up Dunn *post hoc* tests revealed that the Control group was the most prosocial as compared to both the DLD ($p = 0.042$)

and the RD group ($p = 0.004$). RD was as prosocial as the DLD group ($p = 0.238$; see Figure 1A).

While participants of the Control and the RD groups showed low and similar relational victimization scores ($p = 0.392$), the DLD group was more victimized than the other two groups ($ps < 0.003$; see Figure 1B). Regarding the general victimization score, the Control group obtained the lowest scores and did not differ from the RD group ($p = 0.081$). Moreover, participants in the DLD group did not significantly differ from those in the RD group ($p = 0.081$), yet they obtained higher general victimization scores than the Control group ($p = 0.003$; see Figure 1C).

Perception of Teachers: BASC-T

The Kruskal-Wallis test performed on the BASC scores responded by teachers showed differences between groups in social skills, $H(2) = 12.558$, $p = 0.002$, $\eta_H^2 = 0.168$, adaptability, $H(2) = 10.939$, $p = 0.004$, $\eta_H^2 = 0.136$, and withdrawal, $H(2) = 14.08$, $p < 0.0001$, $\eta_H^2 = 0.198$ (see Table 2).

Dunn *post hoc* tests showed that children with DLD were perceived as less socially skilled than both the Control and the RD groups ($ps < 0.007$), with no difference between the latter groups ($p = 0.180$; see Figure 2A). This pattern was paralleled for both the adaptability and withdrawal scores.

Regarding adaptability, both the Control and RD children were similar between each other ($p = 0.106$) and more skilled at adapting than the DLD group ($ps < 0.027$; see Figure 2B). Furthermore, the Control and RD groups were also equivalent ($p = 0.108$) and showed less withdrawal than children in the DLD group ($ps < 0.008$; see Figure 2C).

Self-Perception: BASC-S and EBIP-Q

The Kruskal-Wallis test performed on the BASC filled by the student showed that groups were similar in terms of their self-reported social stress and interpersonal relations (see Table 2). Also, the Kruskal-Wallis test performed on the EBIP-Q showed no differences between groups regarding the victimization score (see Table 2).

Associations Between Questionnaires

This section explores to what extent the outcomes of the scores of the different questionnaires administered in this study concur and can offer comparable results for both all participants and the different groups separately. Spearman correlation analyses were conducted to inspect the relation between the most relevant scores of all questionnaires for all participants (see Table 3).

As shown in Table 3, all scores answered by the same agents were correlated with each other (except self-report measures of victimization and interpersonal relations). Moreover, both measures of the CESC questionnaire answered by classroom peers (prosociality and general victimization) showed associations with all scores of the BASC-T answered by teachers (social skills and adaptability), except for withdrawal (see Table 3). These correlations followed the expected directions (note that for both general victimization and withdrawal, higher scores reflect undesired outcomes). However, neither the CESC (reported by peers) nor the BASC-T (reported

TABLE 2 | Main outcomes of the questionnaires administered by group.

Type, Questionnaire and Scale	Control		DLD		RD		Kruskal-Wallis	
	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Peer-report (CESC)								
Prosociality	1	1.4	-0.1	0.7	-0.2	0.8	9.7	0.008
Victimization (general)	-0.5	0.4	0.6	1.3	-0.1	0.7	9.6	0.008
Physical victimization	-0.2	0.7	0.5	1.2	0.3	1	4.0	0.136
Verbal victimization	-0.3	0.5	0.5	1.3	-0.1	0.8	4.1	0.126
Relational victimization	-0.4	0.5	1	1.2	-0.3	0.6	12.2	0.002
Teacher-report (BASC-T)								
Social skills	23.8	5.6	15.2	5.8	22.3	6.8	12.6	0.002
Adaptability	16.2	2.5	11.9	3.3	14.7	3.6	10.9	0.004
Withdrawal	3.0	3.1	9.6	4.7	4.7	3.8	14.1	<0.0001
Self-report								
Social stress (BASC-S)	2.2	2.4	3.5	2.6	2.7	2.6	2.7	0.264
Interpersonal relations (BASC-S)	8.5	1.2	7.7	2.2	7.8	1.8	3.2	0.2
Victimization (EBIP)	3.5	2.8	5.5	5.1	4.3	3.6	1.0	0.614

DLD, developmental language disorder; RD, reading difficulties; CESC measures are expressed in Z-scores to make comparable different classrooms with different number of students; BASC and EBIP measures are expressed in raw scores.

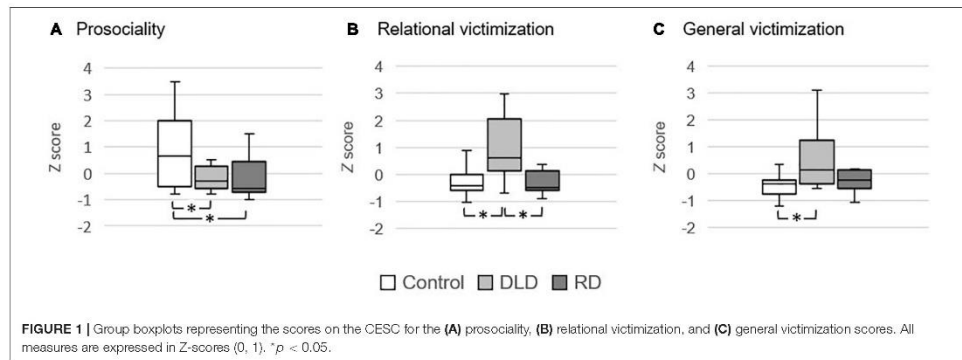


FIGURE 1 | Group boxplots representing the scores on the CESC for the (A) prosociality, (B) relational victimization, and (C) general victimization scores. All measures are expressed in Z-scores (0, 1). * $p < 0.05$.

by teachers) scores correlated with the BASC-S or the EBIP self-report measures. Furthermore, the social stress score of the BASC-S and the victimization measure of the EBIP correlated positively, showing that the association of these two negative characteristics is coherent. In the same vein, the objective measure of language level (percentile in the core language score, as measured by the CELF-4) showed significant correlations with most of the peer and teacher reports, but not with self-reports. Higher language scores were associated with lower general victimization and withdrawal, as measured by peers and tutors, respectively. In contrast, both social skills and adaptability showed significant positive correlations with higher scores in the CELF-4.

Moreover, the Fisher's Z conducted to examine whether the correlation pattern differed among the Control, the DLD and the RD groups in the most relevant and relatable measures between questionnaires yielded non-significant results for each group

comparison (see Table 4). These results provide evidence on the similarity of associations among groups for the most related measures between different questionnaires.

DISCUSSION

The current study aims to analyze bullying experiences and related variables in primary school children with DLD and RD compared to their age-matched peers using teacher reports, peer reports, and self-reports on victimization. Previous research has demonstrated that students with DLD and RD have a higher prevalence of peer problems, poorer acceptance of their classmates, lower quality and quantity of friendships, and larger vulnerability to peer rejection (Laws et al., 2012; Mok et al., 2014; Lloyd-Esenkaya et al., 2020). However, the accumulating evidence indicates the necessity

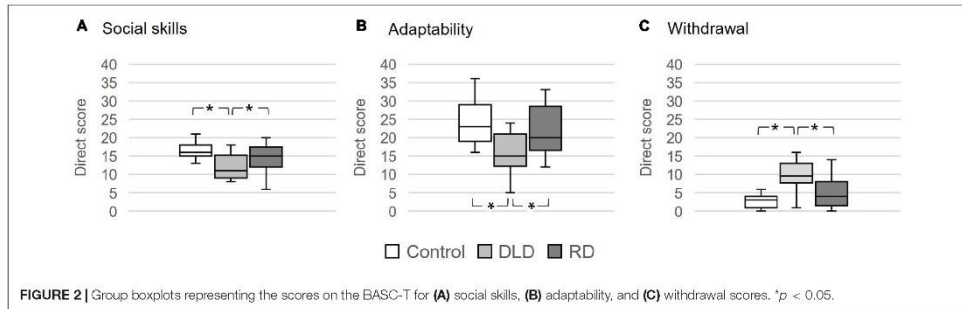


FIGURE 2 | Spearman correlations between scores for all participants (n = 54).

Scale	Peer-report		Teacher-report			Self-report			Language
	CESC		BASC-T			BASC-S		EBIP	CELF-4
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Prosociality	1								
2 Victimization (general)	-0.28*	1							
3 Social skills	0.36**	-0.31*	1						
4 Adaptability	0.38***	-0.42***	0.62***	1					
5 Withdrawal	-0.19	0.17	-0.49***	-0.41***	1				
6 Social stress	0.12	0.22	0.02	0.04	0.11	1			
7 Interpersonal relations	0.07	-0.25	0.01	-0.23	0.06	-0.50***	1		
8 Victimization	-0.15	0.21	0.07	-0.18	-0.05	0.34**	-0.04	1	
9 Core language (Pc)	0.26	-0.37*	0.4*	0.38*	-0.42*	-0.25	0.22	-0.12	1

Correlation coefficients (r) are displayed below the diagonal. Pc, percentile; *p < 0.05 (two-tailed); **p < 0.01 (two-tailed); ***p < 0.001 (two-tailed).

TABLE 4 | Spearman correlation coefficients (r) of comparable scores belonging to different questionnaires for each group separately (n_{Control} = 19; n_{DLD} = 14; n_{RD} = 21) and Fisher's Z.

Score 1	Score 2	Fisher's Z								
		ρ			Con-DLD		Con-RD		DLD-RD	
		Con	DLD	RD	Z	p	Z	p	Z	p
Social skills (BASC-T)	Prosociality (CESC)	0.361**	0.440 [†]	0.533*	-0.24	0.810	-0.63	0.529	-0.32	0.750
Social skills (BASC-T)	Int relations (BASC-S)	0.011	-0.189	-0.196	0.52	0.606	0.61	0.542	0.02	0.985
Prosociality (CESC)	Int relations (BASC-S)	0.070	0.037	-0.07	0.08	0.933	0.41	0.683	0.28	0.780
Grat. victimization (CESC)	Victimization (EBIP)	0.206	-0.057	0.046	0.68	0.497	0.47	0.635	-0.27	0.788

Con, Control group; DLD, Developmental language disorder group; RD, Reading difficulties group; Int. relations, Interpersonal relations; Grat. Victimization, victimization (general).
[†]p < 0.05 (two-tailed); **p < 0.01 (two-tailed); *p < 0.05 (two-tailed).

to distinguish between the perspectives of different reporters and consider the students' characteristics (Sidera et al., 2020; Gough Kenyon et al., 2021).

Our results indicate that children with DLD and RD differ from their typically developing peers in social and emotional skills when these are reported by others. In line with other studies (Andrés-Roqueta et al., 2016; Sako, 2016), we find lower levels of prosocial skills in DLD and RD students compared to control students in peer measures, reflecting the significant difficulties these children can have with social

integration and acceptance in the group. A deficit of prosocial behavior could indicate a poor emotional understanding and lack of learning in helping behavior offered to others (Lloyd-Esenkaya et al., 2020), but also could reflect their insufficient language level to hold up prosocial behaviors (Fujiki et al., 2013; Andrés-Roqueta et al., 2016; Sako, 2016).

Furthermore, in the line of previous investigations of peer victimization (Andrés-Roqueta et al., 2016), our work points toward a higher level of victimization as assessed by peers, but only for students with DLD. These results appear to align with

the teachers' ratings confirmed in our study and previous ones (Conti-Ramsden and Botting, 2004; Bakopoulou and Dockrell, 2016). Moreover, the teachers' rating indicates that students with DLD present poor social skills, less adaptability, and more social interaction withdrawal. These results show that, in the views of both peers and teachers, students with DLD (but not those with RD) have less social competence than their peers. This social deficit, in conjunction with their language difficulties, may modulate their higher tendency to peer victimization.

This finding suggests that the DLD and RD groups present different profiles in terms of their socio-emotional skills, and not only regarding the nature and severity of their language difficulties, which are more severe in children with DLD (Laws et al., 2012; Mok et al., 2014; Lloyd-Esenkaya et al., 2020). However, we cannot establish whether there is a direct relationship between language skills and peer difficulties (Van den Bedem et al., 2018b). Although previous studies have failed to predict social profiles from language level, we have found a significant correlation between a lower language level and both a larger peer-rated victimization and teacher-rated larger withdrawal and poorer social skills, as rated by peers and teachers, respectively (Lindsay and Dockrell, 2012). It is probable that difficulties in emotional and social competence among children with DLD comprise an additional risk factor for victimization added to their communication problems. In line with this possibility, van der Wilt et al. (2018) state that communicative skills and social problems are related in a cyclic way: language difficulties make children less eager to socially interact with others, having less opportunities of training and developing their communicative skills, thus likely making them more prone to peer rejection. Future studies should further explore the relationship between these variables.

In summary, our results related to the perception of others (teachers and peers) show less prosocial behaviors in both groups with language difficulties, but less social skills, less adaptability, more withdrawal behaviors, and more victimization only in the group with DLD compared to the other two groups and reported by other informants. Nevertheless, self-reports informed of equal social relations, social stress, and peer victimization between groups. Altogether, this seems to reveal that the perception of others (regardless of whether it was the teacher or the peers of the participants) tends to be similar, and not associated with the self-perceived situation, as confirmed by correlations between measures. In this sense, our results show that the teacher and peer reports judge DLD individuals as less socially skilled and more victimized, while students with DLD have a more positive and perhaps biased perception of their social skills and their peer relationships (Undheim et al., 2011; Wadman et al., 2011).

One explanation, in line with the model of social information processing (Crick and Dodge, 1994), would indicate that children develop the perception and the interpretation of context cues differently from other agents involved in the same situation. In our case, the students with DLD could be wrongly understanding and interpreting the social situation, showing a lack of prosociality. Deficits in prosociality and language skills can increase the risk of being victimized, as bullies could perceive children with DLD as less integrated or even awkward, justifying

their relational victimization toward them. Hence, the wrong understanding and comprehension of the situation that DLD children have could explain that they do not perceive themselves as less prosocial, with less social skills and as victims.

Victimized students may not acknowledge the experience of rejection or victimization, as seems to happen to the children with DLD in our sample (who are rated as more victimized by others, but not by themselves). In this vein, some studies have found that only a low percentage of adolescents (between 16 and 32%) who are categorized as bullying victims perceive themselves as victims (Hwang et al., 2017; Sidera et al., 2020). Sidera et al. (2020) explain that this misperception can be related to the type and quantity of bullying actions that someone experiences. These students may not be aware of being disliked if they are not overtly disliked and treated aversively by their peers (García Bacete et al., 2018). Thus, some victimized students may habituate to direct verbal and physical aggression and would normalize such behaviors. However, although these children do not label these behaviors as victimization, they suffer their emotional consequences (Valera-Pozo et al., 2020). In this sense, authors such as Kilpatrick et al. (2019) found that bullying mediated the effect between a history of DLD and internalizing symptomatology (depression, anxiety, etc.). This situation might lead to a more obvious sociometric profile of rejection by class peers (García Bacete et al., 2018).

These arguments may explicate the differences between teacher reports, the perceptions of classmates, and children's self-reports. Other studies have also found that peer reports might be more reliable than self-reports for the assessment of bullying. For example, Schuster (1999) evaluated a large sample of students in upper secondary school and concluded that peer reports might be more reliable than self-reports when assessing bullying behaviors. Moreover, similar to our data, peer-reports were more in line with teacher's reports than with self-reports (Schuster, 1999). More recently, Košir et al. (2020) revealed, in a sample of elementary school students (early adolescents), that predictors of victimization are different when evaluated through peer-reports, compared with self-reports. In view of this, future studies might want to explore more in depth the reliability and validity of self, peer, and teacher reports of bullying in children with DLD and RD.

Finally, there is another interesting finding in our study. As abovementioned, the DLD group presented lower SES than the other two groups, although this difference did not affect any of the dependent variables measured. Even if this result is surprising, it is not uncommon that socioeconomic variables could be related to the presence of DLD in children and youngsters. Thus, some recent studies have showed that low familiar socioeconomic status (SES) can be associated with decreases in the quality and the quantity of the linguistic input received by children, besides their lexical skills and their possibilities to access assessments and treatments (Hirsh-Pasek et al., 2015; Gilkerson et al., 2017; Romeo et al., 2018; Auza-Benavides et al., 2019; Sureda-García et al., 2019). These deficits are often related with a poorer language development, which can be compatible with DLD (Ferinu et al., 2021). Moreover, DLD has a considerable genetic component, and some contextual factors might be in part a result of genetics. For instance, families of children with DLD usually

have a history of language impairment that can lead to a lower level of studies, lower incomes and, consequently, a lower familiar SES (Conti-Ramsden et al., 2018; Hart et al., 2021).

Our study has different psychological and educational implications. The first of them is the need to make teachers aware that, although the relation between language problems and peer rejection is complicated and might be mediated by other variables, students with DLD are at high risk of showing social skills difficulties and being victimized. The second refers to the profit of introducing more socioemotional programs such as the training of prosocial behaviors, social skills, and emotional awareness, especially in the case of students with DLD and RD (Lloyd-Esenkaya et al., 2020). The third implication is the importance of providing social support to teachers and families, to improve their understanding of how children perceive victimization. By doing so, these agents could teach students the exact situations where bullying appears. In turn, this additional support could help reduce the widespread tolerance and normalization of bullying behaviors. Finally, it would be relevant to promote close friendship as an important protective factor against risk for the students with DLD and RD, which could be useful to decrease their levels of victimization (Redmond, 2011). Several studies show that training certain skills in children and adolescents, such as conflict resolution, anger management, the ability to forgive others, and even general social skills, can be useful to help to develop friendships and improve closeness and supportiveness (Bollmer et al., 2005; Estell et al., 2009; Barcaccia et al., 2018). More specifically, despite there are not many interventions in this regard, the Fast Friend program has demonstrated to be a good option for promoting close friendships in the school (Echols and Ivanich, 2021). This method consists of a variable number of sessions in which students are encouraged to work in pairs with peers. In the first sessions, they ask and answer questions that gradually become more and more personal. In the final session, children are proposed to solve a problem together.

Despite these valuable results, our study must be interpreted cautiously due to some limitations, being the main of them the small sample size, which complicates the generalization of the findings. It would be desirable for further studies to also include older children. Although the age range of children included in the present study is critical for studying the bullying phenomenon, it would be advisable to explore it during compulsory secondary education (ages 12–15 approximately). Moreover, since this study investigates the contrast between bullying self-perception with peer and teacher perceptions, it is advisable to directly ask the participants about their own perceptions of being bullied or not through open questions. More in detail, reasons why children with DLD rate themselves as less victimized than peers do are of great interest for both clinical and educational purposes. Future works might want to elucidate whether children with DLD have less consciousness about being bullied, poor emotional understanding, and/or experience more feelings of shame and guilt than their normative peers. Finally, further investigation in this field should address other aspects, such as gender, physical appearance, personal hygiene, behavioral adjustment, feelings of shame and guilt

and sociocultural variables, which can also intervene in the victimization phenomenon.

In sum, children with DLD and RD show less prosocial behaviors reported by peers. Besides, children with DLD show fewer social skills, less adaptative behaviors, more withdrawal conducts and suffer more victimization, as reported by peers and teachers. Nevertheless, self-reports do not evidence any difference between groups. These results reveal an incongruence between self-reports and other-informant-reports and should be studied in future research. Despite this incongruence, social and emotional aspects of children with DLD or RD should be attended to provide the skills they need to confront and cope with bullying and similar situations.

DATA AVAILABILITY STATEMENT

The raw data supporting the conclusions of this article will be made available by the authors under request, without undue reservation.

ETHICS STATEMENT

The studies involving human participants were reviewed and approved by the University of the Balearic Islands. The patients/participants provided their written informed consent to participate in this study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

IS-G designed the study, analyzed the data, and wrote the first draft of the manuscript. MV-P designed the study, collected and curated the data, analyzed the data, wrote, and corrected the manuscript. VS-A curated the data, analyzed the data, wrote, and corrected the manuscript. DA-R designed the study, wrote, and corrected the manuscript. EA-M designed the study, analyzed the data, wrote, and corrected the manuscript. All authors contributed to the article and approved the submitted version.

FUNDING

This work was supported by the Grant EDU2017-85909-P funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033 and by “ERDF A way of making Europe”. It has also been supported by FPU/02650. The funding sources had no involvement in the study design, analysis and interpretation of data, and writing of the report or submission for publication.

ACKNOWLEDGMENTS

We want to thank all schools, language therapists, the participants and their families for their time and willingness to take part in the present study.

REFERENCES

- Adriaensens, S., Van Waes, S., and Struyf, E. (2017). Comparing acceptance and rejection in the classroom interaction of students who stutter and their peers: a social network analysis. *J. Fluency Disord.* 52, 13–24. doi: 10.1016/j.jfludis.2017.02.002
- Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., and Villanueva, I. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with specific language impairment. *Res. Dev. Disabil.* 49–50, 277–290. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.015
- Auza-Benavides, A., Peñalosa, C., and Murata, C. (2019). "The influence of maternal education on the linguistic abilities of monolingual Spanish-speaking children with and without specific language impairment," in *Atypical Language Development in Romance Languages*, eds E. Aguilar-Mediavilla, I. Buil-Legaz, R. López-Penades, V. A. Sanchez-Azanza, and D. Adrover-Roig (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company), 93–112. doi: 10.1075/2.223.06ale
- Bakopoulou, I., and Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Res. Dev. Disabil.* 4, 354–370. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.013
- Barcaccia, B., Pallini, S., Baiocco, R., Salvati, M., Saliani, A. M., and Schneider, B. H. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. *Psicothema* 30, 427–433. doi: 10.7334/psicothema2018.11
- Berger, C., and Rodkin, P. C. (2009). Male and female victims of male bullies: Social status differences by gender and informant source. *Sex Roles* 61, 72–84. doi: 10.1007/s11199-009-9605-9
- Bhakta, P., Hackett, R. J., and Hackett, L. (2002). The prevalence and associations of reading difficulties in a population of South Indian children. *J. Res. Read.* 25, 191–202. doi: 10.1111/1467-9817.00168
- Bishop, D. V. M., and Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychol. Bull.* 130:858. doi: 10.1037/0033-2909.130.6.858
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., and Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development terminology. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discip.* 58, 1068–1080. doi: 10.1111/jcpp.12721
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., and Catalise Consortium. (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study: identifying language impairments in children. *PLoS One* 11:1–26. doi: 10.1371/journal.pone.0158753
- Bollmer, J., Milich, R., Harrison, J., and Maras, M. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *J. Interpers. Violence* 20, 701–712. doi: 10.1177/0886260504272897
- Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., and Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: their differential association with internalizing problems and social adjustment. *J. Sch. Psychol.* 50, 759–774. doi: 10.1016/j.jsp.2012.08.004
- Boyer, M. E., Leitão, S., Claessen, M., Badcock, N. A., and Nayton, M. (2019). Correlates of externalising and internalising problems in children with dyslexia: an analysis of data from clinical casefiles. *Aust. Psychol.* 55, 62–72. doi: 10.1111/ap.12409
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., et al. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. Bologna: University of Bologna.
- Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E. C., and Hanton, J. L. (2000). Children with language impairment in cooperative work groups: a pilot study. *Lang. Speech. Hear. Serv. Sci.* 31, 252–264. doi: 10.1044/0161-1461.3103.252
- Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E., and Rodríguez-Ferreiro, J. (2015). Reading skills in young adolescents with a history of specific language impairment: the role of early semantic capacity. *J. Commun. Disord.* 58, 14–20. doi: 10.1016/j.jcomdis.2015.08.001
- Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P., and Sánchez Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: prevalencia en español [assessment of dyslexia in primary school: prevalence in Spanish]. *Escritos Psicol. Psicol. Writ.* 4, 35–44. doi: 10.5231/psy.writ.2011.1407
- Cecilia, M., Vittorini, P., Cofini, V., and di Orto, F. (2014). The prevalence of reading difficulties among children in scholar age. *Styles Commun.* 6, 18–30.
- Cheng, H., and Furnham, A. (2020). Correlates of maternal emotional stability: findings from the millennium cohort study. *Pers. Individ. Dif.* 164:110119. doi: 10.1016/j.paid.2020.110119
- Coie, J. D., Dodge, K. A., and Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Dev. Psychol.* 18, 557–570. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.557
- Collell, C. I., and Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos [I]. presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC conducta y experiencias sociales en clase [abuse between students [I]. questionnaire to evaluate equal relations. CESC: behavior and social experiences in class]. *Ámbitos Psicopedag.* 18, 8–12.
- Conti-Ramsden, G., and Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *J. Speech. Lang. Hear. Res.* 47, 145–161. doi: 10.1044/1092-4388(2004)013
- Conti-Ramsden, G., and Botting, N. (2014). "Educational placements for children with specific language impairments," in *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*, eds D. V. M. Bishop and L. Leonard (Hove: Psychology Press).
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., and Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *Int. J. Lang. Commun. Disord.* 53, 237–255. doi: 10.1111/1460-6984.12338
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., and Kim, T. E. (2010). "Variability in the prevalence of bullying and victimization: a cross-national and methodological analysis," in *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, eds S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (New York, NY: Routledge), 347–362.
- Crick, N. R., and Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychol. Bull.* 115, 74–101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., and Arribas, D. (2013). *PROLEC-R. Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada [PROLEC-R Battery of Evaluation of the Reading Processes, Revised]*. Madrid: Ediciones, TEA.
- Echols, L., and Ivanich, J. (2021). From "fast friends" to true friends: can a contact intervention promote friendships in middle school? *J. Res. Adolesc.* 16, 1–20. doi: 10.1111/jora.12622
- Ellenbogen, M. A., and Hodgins, S. (2004). The impact of high neuroticism in parents on children's psychosocial functioning in a population at high risk for major affective disorder: a family-environmental pathway of intergenerational risk. *Dev. Psychopathol.* 16, 113–136. doi: 10.1017/S0954579404044438
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educ. Sci. Theory Pract.* 13, 739–745.
- Estell, D., Jones, M., Pearl, R., and Acker, R. (2009). Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Except. Child.* 76, 110–124. doi: 10.1177/001440290907600106
- Feritu, L., Ahufinger, N., Pacheco-Vera, F., Sanz-Torrent, M., and Andreu, I. (2021). Antecedentes familiares, factores sociodemográficos y dificultades lingüísticas en el trastorno del desarrollo del lenguaje [family history, sociodemographic factors and language difficulties in language development disorder]. *Rev. Logop. Foniatria y Audiol.* 41, 29–39. doi: 10.1016/j.rlfa.2020.01.003
- Font-Jordá, A., Gamundí, A., Nicolau Llobera, M. C., and Aguilar-Mediavilla, E. (2018). Use of the 2D:4D digit ratio as a biological marker of specific language disorders. *An. Pediatría* 89, 361–368. doi: 10.1016/j.anpede.2018.02.008
- Forrest, C. L., Gibson, J. L., and St Clair, M. C. (2021). Social functioning as a mediator between developmental language disorder (DLD) and emotional problems in adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18:1221. doi: 10.3390/ijerph18031221
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T., and Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground. *Lang. Speech. Hear. Serv. Sci.* 32, 101–113. doi: 10.1044/0161-1461(2001)008
- Fujiki, M., Brinton, B., McCleave, C. P., Anderson, V. W., and Chamberlain, J. P. (2013). A social communication intervention to increase validating comments by children with language impairment. *Lang. Speech. Hear. Serv. Sci.* 44, 3–19. doi: 10.1044/0161-1461(2012)11-103
- García Bacete, F. J., Sureda-García, L., Muñoz-Tinoco, V., Jiménez-Lagares, L., Marande Perrin, G., and Rosel, J. F. (2018). Interpersonal perceptions of adverse

- peer experiences in first-grade students. *Front. Psychol.* 9:1165. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01165
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., and Mammarella, L. C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Front. Psychol.* 7:1–9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00478
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D., et al. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *Am. J. Speech-Language Pathol.* 26, 248–265. doi: 10.1044/2016_AJSLP-15-0169
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., and Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes: BASC [Spanish Adaptation of the Behavior Assessment System for Children and Adolescents: BASC]*. Madrid: TEA Ediciones.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., León-Mejía, A., and Machimbarrena, J. M. (2018). *Informe Ejecutivo del Proyecto CIBERAACC – Acoso y Ciberacoso en Estudiantes de Altas Capacidades: Prevalencia y Afectación Psicológica [Executive Report of the CIBERAACC Project – Harassment and Cyberbullying in Gifted Students: Prevalence and Psychological Affectation]*. Logroño. Available online at: <http://www.infocoponline.es/pdf/informeciberaacc.pdf> (accessed March, 2018).
- Gough Kenyon, S. M., Palikara, O., and Lucas, R. M. (2021). Consistency of parental and self-reported adolescent wellbeing: evidence from developmental language disorder. *Front. Psychol.* 12:629577. doi: 10.3389/fpsyg.2021.629577
- Goulandris, N. K., Snowling, M. J., and Walker, L. (2000). Is dyslexia a form of specific language impairment? A comparison of dyslexic and language impaired children as adolescents. *Ann. Dyslexia* 50, 103–120. doi: 10.1007/s11881-000-0019-1
- Graham, S., and Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Dev. Psychol.* 34, 587–599. doi: 10.1037/0012-1649.34.3.587
- Hankin, B. L., and Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: an elaborated cognitive vulnerability–transactional stress theory. *Psychol. Bull.* 127, 773–796. doi: 10.1037/0033-2909.127.6.773
- Hart, S. A., Little, C., and van Bergen, E. (2021). Nurture might be nature: cautionary tales and proposed solutions. *npj Sci. Learn.* 6:2. doi: 10.1038/s41539-020-00079-z
- Hawker, D. S. J., and Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *J. Child Psychol. Psychiatry* 41, 441–455. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., et al. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychol. Sci.* 26, 1071–1083. doi: 10.1177/0956797615581493
- Hoover, W. A., and Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Read. Writ.* 2, 127–160. doi: 10.1007/BF00401799
- Humphrey, N., and Mullins, P. M. (2004). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *J. Res. Spec. Educ. Needs* 2, 1–13. doi: 10.1111/j.1471-3802.2002.00163.x
- Hwang, S., Shin Kim, Y., Koh, Y.-J., Bishop, S., and Leventhal, B. (2017). Discrepancy in perception of bullying experiences and later internalizing and externalizing behavior: a prospective study. *Aggress. Behav.* 43, 493–502. doi: 10.1002/ab.21707
- Ibáñez-Rodríguez, A., Ahufinger, N., Ferin, L., García-Arch, J., Andreu, L., and Sanz-Torrent, M. (2021). Dificultades sociales, emocionales y victimización específica por el lenguaje en el trastorno del desarrollo del lenguaje [social and emotional difficulties and specific victimization by language in language development disorder]. *Rev. Logop. Fonoiatría y Audiol.* 41, 40–48. doi: 10.1016/j.rlfa.2020.03.017
- Kilpatrick, T., Leitão, S., and Boyes, M. (2019). Mental health in adolescents with a history of developmental language disorder: the moderating effect of bullying victimisation. *Autism Dev. Lang. Impair.* 4:239694151989331. doi: 10.1177/2396941519893313
- Knox, E., and Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *Int. J. Lang. Commun. Disord.* 38, 1–12. doi: 10.1080/13682820304817
- Knox, E., and Conti-Ramsden, G. (2007). Bullying in young people with a history of specific language impairment (SLI). *Educ. Child Psychol.* 24, 130–141.
- Koenig, J. L., Barry, R. A., and Kochanska, G. (2010). Reading difficult children: parents' personality and children's proneness to anger as predictors of future parenting. *Parent. Sci. Pract.* 10, 258–273. doi: 10.1080/15295192.2010.492038
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G., and Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *Eur. J. Psychol. Educ.* 35, 381–402. doi: 10.1007/s10212-019-00430-y
- Ladd, G. W., and Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychol. Assess.* 14, 74–96. doi: 10.1037/1040-3590.14.1.74
- Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E., and White, C. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Lang. Teach. Ther.* 28, 73–86. doi: 10.1177/026569011419234
- Levickis, P., Sciberras, E., McKean, C., Conway, L., Pezic, A., Mensah, F. K., et al. (2018). Language and social-emotional and behavioural wellbeing from 4 to 7 years: a community-based study. *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* 27, 849–859. doi: 10.1007/s00787-017-1079-7
- Lindsay, G., and Dockrell, J. E. (2012). Longitudinal patterns of behavioral, emotional, and social difficulties and self-concepts in adolescents with a history of specific language impairment. *Lang. Speech. Hear. Serv. Sch.* 43, 445–460. doi: 10.1044/0161-1461(2012)11-0069
- Lloyd-Esenkaya, V., Forrest, C. L., Jordan, A., Russell, A. J., and Clair, M. C. S. (2021). What is the nature of peer interactions in children with language disorders? A qualitative study of parent and practitioner views. *Autism Dev. Lang. Impair.* 6:239694152110053. doi: 10.1177/23969415211005307
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J., and St Clair, M. C. (2020). What are the peer interaction strengths and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17:3140. doi: 10.3390/ijerph17093140
- Lönnqvist, J.-E., Verkasalo, M., Mäkinen, S., and Henriksson, M. (2009). High neuroticism at age 20 predicts history of mental disorders and low self-esteem at age 35. *J. Clin. Psychol.* 65, 781–790. doi: 10.1002/jclp.20571
- Mok, P. L. H., Pickles, A., Durkin, K., and Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discip.* 55, 516–527. doi: 10.1111/jcpp.12190
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F.-J., and Sanchiz, M. L. (2014). Rejection and victimization of students with special educational needs in first grade of primary education. *An. Psiol.* 30, 499–511. doi: 10.6018/analesps.30.2.158211
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 9, 751–780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., and Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q [assess bullying and cyberbullying Spanish validation of the EBIP-Q and the ECIP-Q]. *Psicol. Educ.* 22, 71–79. doi: 10.1016/j.pse.2016.01.004
- Pipaş, M. D., and Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Ann. Univ. Apulensis Ser. Oeconomica* 2, 649–656. doi: 10.29302/oeconomica.2010.12.2.17
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., and Van Der Lely, H. K. J. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model. *Brain* 136, 630–645. doi: 10.1093/brain/aww356
- Raven, J. C., Court, J. H., and Raven, J. C. (1995). *Test de Raven - Matrices Progressivas [Raven's Progressive Matrices Test]*. Mexico: Pearson.
- Redmond, S. M. (2011). Peer victimization among students with specific language impairment, attention-deficit/hyperactivity disorder, and typical development. *Lang. Speech. Hear. Serv. Sch.* 42, 520–535. doi: 10.1044/0161-1461(2011)10-0078
- Reynolds, C. R., and Kamphaus, C. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. Circle Pine, MN: American Guidance Services.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., et al. (2018). Beyond the 30-million-word gap: children's conversational

- exposure is associated with language-related brain function. *Psychol. Sci.* 29, 700–710. doi: 10.1177/0956797617742725
- Sako, E. (2016). The emotional and social effects of dyslexia. *Eur. J. Interdiscip. Stud.* 4:233. doi: 10.26417/ejis.v4i2.p233-241
- Schmitz, N., Kugler, J., and Rollnik, J. (2003). On the relation between neuroticism, self-esteem, and depression: results from the National Comorbidity Survey. *Compr. Psychiatry* 44, 169–176. doi: 10.1016/S0010-440X(03)00008-7
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: the prevalence of bullying and its relation with social status. *Gr. Process. Intergr. Relations* 2, 175–190. doi: 10.1177/1368430299022005
- Semel, E., Wiig, E. H., and Secord, W. A. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals®*, 4th Edn. San Antonio, TX: Pearson, Psychological Corporation.
- Sidera, F., Serrat, E., Collell, I., Perpiñá, G., Ortiz, R., and Rostan, C. (2020). Bullying in primary school children: the relationship between victimization and perception of being a victim. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17, 1–17. doi: 10.3390/ijerph17249540
- Smith, K. A., Barsead, M. G., and Rubin, K. H. (2017). Neuroticism and conscientiousness as moderators of the relation between social withdrawal and internalizing problems in adolescence. *J. Youth Adolesc.* 46, 772–786. doi: 10.1007/s10964-016-0594-z
- Smith-Spark, J. H., Henry, L. A., Messer, D. J., and Złóćik, A. P. (2017). Verbal and non-verbal fluency in adults with developmental dyslexia: phonological processing or executive control problems? *Dyslexia* 23, 234–250. doi: 10.1002/dys.1558
- Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., and Aguilar-Mediavilla, E. (2019). "Afectación del lenguaje debido a variables sociales y emocionales [language difficulties due to social and emotional variables]," in *Dificultades del lenguaje en los trastornos del desarrollo. Vol. III: Factores de riesgo y dificultades comórbidas*, eds E. Aguilar-Mediavilla and A. Igualada (Barcelona: Editorial UOC), 71–124.
- Turunen, T., Poskiparta, E., and Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learn. Instr.* 52, 130–138. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.05.007
- Undheim, A. M., Wichstrem, L., and Sund, A. M. (2011). Emotional and behavioral problems among school adolescents with and without reading difficulties as measured by the youth self-report: a one-year follow-up study. *Scand. J. Educ. Res.* 55, 291–305. doi: 10.1080/00313831.2011.576879
- Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sanchez-Azanza, V. A., and Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, emotional and school adjustment in adolescents with and without developmental language disorder (DLD) is related to family involvement. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17:1949. doi: 10.3390/ijerph17061949
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V., and Rieffe, C. (2018a). Victimization, bullying, and emotional competence: longitudinal associations in (Pre)adolescents with and without developmental language disorder. *J. Speech, Lang. Hear. Res.* 61, 2028–2044. doi: 10.1044/2018_JSLHR-L-17-0429
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Rooij, M., Samson, A. C., Harjunen, E. L., et al. (2018b). Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without developmental language disorder: a longitudinal study. *Int. J. Lang. Commun. Disord.* 53, 1110–1123. doi: 10.1111/1460-6984.12423
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., and van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemp. Educ. Psychol.* 54, 247–254. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.06.007
- Wadman, R., Durkin, K., and Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. *J. Adolesc.* 34, 421–431. doi: 10.1016/j.jadolecence.2010.06.010
- Woodman, A. C. (2014). Trajectories of stress among parents of children with disabilities: a dyadic analysis. *Fam. Relat.* 63:12049. doi: 10.1111/fare.12049
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., and Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Read. Psychol.* 33, 399–422. doi: 10.1080/02702711.2010.515907

Conflict of Interest: The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Publisher's Note: All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated organizations, or those of the publisher, the editors and the reviewers. Any product that may be evaluated in this article, or claim that may be made by its manufacturer, is not guaranteed or endorsed by the publisher.

Copyright © 2021 Sureda-García, Valera-Pozo, Sanchez-Azanza, Adrover-Roig and Aguilar-Mediavilla. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

DISCUSIÓN

A continuación, se expone la discusión de los resultados más relevantes de los diferentes estudios que componen esta tesis. Posteriormente se concluirá con una visión integradora de los estudios que da respuesta a los objetivos generales del presente documento.

5.1 Artículo I: TDL, variables socioemocionales, comportamentales y de contexto

Behavioral, Emotional and School Adjustment in Adolescents with and without Developmental Language Disorder

El **Estudio 1** incluyó dos subobjetivos: comprobar si los adolescentes con TDL presentaban más problemáticas socioemocionales y comportamentales que sus iguales, así como peores habilidades adaptativas (SO1.1) y medir si variables de contexto como el nivel socioeconómico y la implicación familiar podían ejercer como factores protectores frente a dichas dificultades (SO1.2). Para dar respuesta a estas cuestiones, se consideraron las variables implicadas en el estudio desde el punto de vista de los tutores y de los propios participantes.

Comenzando por el SO1.1, se comprobó que los adolescentes con **TDL presentaban mayores problemáticas a nivel escolar en opinión de sus tutores**, pero **no en otros ámbitos** que se podrían corresponder **con el ajuste psicológico** como puedan ser los problemas externalizantes e internalizantes. La ausencia de estos problemas externalizantes e internalizantes, los cuales sí han sido identificados en otros estudios con grupo de niños y niñas con TDL (Font-Jordà et al., 2018; Menting et al., 2011), podría ser explicada tanto por las características de la muestra utilizada, que fue reclutada en un ambiente escolar y no clínico, como por el hecho de que no los padezcan. De esta manera, el estudio de Font-Jordà y sus compañeros (2018) realizado en una muestra de TDL recogida en un contexto clínico encontró peores habilidades adaptativas y comportamiento internalizante (medido con la versión de padres del BASC). En el mismo sentido, el meta-análisis sobre problemáticas ansiosas en dificultades de lenguaje de Nelson y Harwood (2011) indica que los problemas psicosociales son más probables de encontrar en muestras clínicas que en muestras escolares (como sería la utilizada en el Estudio 1), lo que podría explicar la ausencia de problemas externalizantes e internalizantes en este primer

estudio. Ello puede ser explicado por el hecho de que posiblemente, cuando los problemas de lenguaje van acompañados de problemas de ajuste psicológico (internalizantes y/o externalizantes) es más probable recibir atención clínica.

No obstante, los resultados obtenidos sí muestran que los adolescentes con TDL presentan peores habilidades adaptativas, incluyéndose habilidades sociales y liderazgo. Este patrón es común en la literatura y puede relacionarse con las dificultades de lenguaje que estos chicos y chicas experimentan, siendo sus habilidades lingüísticas un predictor de peores relaciones sociales (para una revisión ver Durkin y Conti-Ramsden, 2010). Estudios más recientes como el de Ibáñez-Rodríguez y sus colaboradores (2021), también confirman que las personas con TDL manifiestan más problemas sociales, en opinión de los progenitores, medidos en este caso mediante las relaciones con sus compañeros del SDQ (Goodman, 2001). En este sentido, un estudio longitudinal llevado a cabo dentro del *Millennium Cohort Study* (Forrest et al., 2018) también señala que efectivamente los niños y niñas con TDL están en riesgo de sufrir más problemas sociales y emocionales, pudiendo explicar las dificultades de lenguaje y sociales a los 5 y 7 años de edad un 17% de la variancia de los problemas emocionales con 14 años, utilizando de nuevo el SDQ.

Contrariamente, los datos del Estudio 1 muestran que, cuando eran los **propios participantes los que se autoevaluaban** sobre sus problemáticas percibidas, el **grupo con TDL** sólo difería de sus pares en que presentaban un **mayor índice de síntomas emocionales**. Es usual que las personas con dificultades de lenguaje y/o aprendizaje muestren problemas cuando se autoevalúan que no se manifiestan cuando son evaluados por otras fuentes (Nelson y Harwood, 2011). Esto podría tener una explicación en el hecho de que los tutores suelen centrarse más en los problemas que son más visibles por el evaluador externo y afectan al funcionamiento de la clase (problemas escolares -como ha sucedido en el Estudio 1-, atencionales o de aprendizaje), mientras que los propios participantes son más conscientes de sus dificultades internas o emocionales, más difíciles de ver por las demás personas (Wadman et al., 2011b). Esta diferencia entre los resultados arrojados por diferentes agentes puede explicar que los resultados difieran (Forrest et al., 2021). En el presente estudio los tutores han detectado mejor la problemática escolar y social (más visible externamente), mientras que los propios participantes han percibido más claramente su estado emocional interno, más complejo de identificar desde fuera.

En cuanto al SO1.2, sólo la **mayor implicación familiar** (y no el nivel socioeconómico familiar) se relacionó con **menor presencia de dificultades comportamentales, emocionales o escolares**. Esto podría señalar a la implicación familiar como un factor protector en los casos de TDL frente

a dificultades sociales y comportamentales, como ya se ha visto en la literatura en el caso de niños con desarrollo normotípico (el Nokali et al., 2010). En su estudio longitudinal, se comprobó que una alta implicación familiar predecía menos problemas comportamentales y mayores habilidades sociales a lo largo de la educación primaria. Respecto a los niños y niñas con dificultades de lenguaje, Collisson y sus colaboradoras (2016) encontraron que la implicación familiar (en forma de interacción temprana, juego informal, lectura conjunta de cuentos, etc.) también servía de factor protector contra retrasos de lenguaje, ya que observaron menos probabilidad de este retraso cuando se le dedicaba mayor atención a los niños en etapas tempranas. Según ellas, el ofrecer situaciones comunicativas más ricas y variadas incrementa las capacidades lingüísticas posteriores, especialmente el léxico. De hecho, la posibilidad de ofrecer situaciones comunicativas más ricas parece ser también el nexo que une el nivel socioeconómico y la implicación familiar como factores protectores de las dificultades del lenguaje, como ya se avanzó en los apartados 1.2.3 y 1.3. Se pueden consultar algunos estudios realizados por el equipo para una revisión completa (Sureda-García et al., 2019; Valera-Pozo et al., 2020b).

En síntesis, y según la literatura, estos factores de contexto (implicación familiar y nivel socioeconómico) han venido relacionándose con el input lingüístico que se recibe durante la infancia: a mayor nivel socioeconómico e implicación familiar, mejor es la estimulación en lenguaje que el niño o la niña reciben y, por tanto, más se desarrollan sus habilidades. Diversos estudios (Auza-Benavides et al., 2019; Conti-Ramsden y Durkin, 2016; Hirsh-Pasek et al., 2015; Romeo et al., 2018) señalan la importancia de factores de contexto, en especial socioeconómicos y socioculturales, para una buena adquisición y desarrollo del lenguaje. En general, estos estudios reflejan que los distintos componentes lingüísticos, sobre todo el léxico, son deficitarios en ambientes desfavorecidos debido a la baja exposición a conversaciones, un vocabulario menos complejo e interacciones lingüísticas de menor calidad que en estratos económicos más altos. Dada la gran cantidad de evidencia disponible, el resultado no significativo en cuanto al nivel socioeconómico como factor protector es sorprendente. No obstante, la explicación más plausible puede hallarse en el propio diseño del estudio: al usar el nivel socioeconómico familiar como variable de control entre ambos grupos, buscando participantes normativos muy similares en cuanto a contexto sociodemográfico a los participantes con TDL, se puede haber menguado la posibilidad de encontrar esas diferencias.

5.2 Artículo II: Acoso escolar, indicadores y predictores

Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study

En el **Estudio 2** se quería responder a dos subobjetivos con un diseño retrospectivo: **comparar** diversas variables (rasgos antisociales, consumo de sustancias, sensibilidad al castigo y la recompensa, ajuste psicológico, autoestima, ideación suicida y habilidades socioemocionales) entre **víctimas de acoso y agresores, autoevaluados de forma retrospectiva** (SO2.1); y dilucidar cuáles de esas variables eran **predictoras de ser clasificado como víctima o agresor** (SO2.2). Estos subobjetivos podrían permitir evaluar si los posibles “efectos” (correlatos) del acoso escolar vivido en la niñez y adolescencia permanecían a largo plazo (ya en la adultez) y cuáles de esos factores podrían ser más relevantes de cara a la predicción de la ocurrencia de acoso.

Respecto al SO2.1 y centrándonos en los diferentes perfiles (víctima y/o agresor), los participantes que se habían visto envueltos en situaciones de acoso escolar (sea en un rol de víctima o de perpetrador) no presentaron un mayor consumo de alcohol y cannabis en su adultez en comparación con el grupo control, algo que podría relacionarse con el hecho de que el consumo de estas sustancias suele ser mayor en la adolescencia que en la propia madurez (Filipponi et al., 2020; Kelly et al., 2015). En cuanto a los antiguos **agresores**, informaron de **mayores habilidades comunicativas y relacionales** que las antiguas víctimas, así como una mayor sensibilidad a la recompensa e insensibilidad emocional. Aunque parece paradójico que estos adultos, antiguas víctimas o agresores, no fueran más consumidores de sustancias, incluso aunque los agresores mostrasen más sensibilidad a la recompensa, hay algunas investigaciones que pueden explicar esto. Tharp-Taylor et al. (2009) explican que el acoso escolar es una experiencia extremadamente estresante, ante la que muchos adolescentes utilizan el consumo de drogas para evadirse y gestionar de algún modo sus consecuencias. Una vez estas consecuencias desaparecen, el consumo puede verse interrumpido al haber venido inducido por esta situación adversa.

En ese sentido, se apunta al acoso escolar como un factor contextual que incita al consumo, pero no lo perpetúa (Filipponi et al., 2020). Kelly y sus compañeras obtuvieron resultados parecidos al nuestro en su estudio longitudinal (2015), donde sólo el grupo mixto de víctima-agresor manifestó más consumo de sustancias, pero no los grupos de víctimas o agresores puros. En ese estudio, las autoras defienden la necesidad de caracterizar bien los grupos y tener el doble perfil víctima-agresor en cuenta (una limitación en nuestro diseño), ya que sus características pueden ser distintas a los otros perfiles y, a veces, ser confundidos con víctimas o agresores puros. Según explican, este doble perfil podría tener un peor funcionamiento

psicosocial, además de más cercanía social con malas compañías, que los podrían introducir al consumo, algo que no pasa en los otros perfiles.

El resultado que señala que los antiguos agresores manifiestan mejores habilidades comunicativas y relacionales es controvertido dado que estudios previos han reportado peores habilidades sociales tanto en agresores como en víctimas (Kljakovic y Hunt, 2016; Sandoval et al., 2015). En la muestra del Estudio 2, los agresores manifestaron mejor valoración de este tipo de habilidad social que el grupo control. Dos explicaciones podrían justificar la propia percepción de mejores habilidades comunicativas y relacionales en agresores. En primer lugar, los agresores suelen ser personas más extrovertidas y buscadoras de sensaciones y recompensas (lo que además ha sido el factor predictivo con más peso en este estudio para ser clasificado como agresor) y suelen caracterizarse por una más elevada y positiva valoración de sus propias habilidades (Antoniadou et al., 2016; Dåderman y Ragnestål-Impola, 2019; van Geel et al., 2017a). En segundo lugar, los agresores, normalmente descritos como manipuladores, precisan de mejor cognición y habilidades sociales para ejercer su dominio sobre los demás, lo que explicaría que tuvieran más desarrolladas estas capacidades comunicativas y relacionales (Sutton et al., 2001). En este sentido, cabe mencionar la teoría de la mente sucia ("*nasty theory of mind*" en inglés), que afirma que las personas agresoras se caracterizan por cierta falta de moralidad y una baja sensibilidad emocional (un hallazgo que también se confirma en el Estudio 2), algo que les permite mentir o manipular para conseguir sus objetivos en contextos sociales, haciéndolos más hábiles en aptitudes que son utilizadas de manera no ética, como pueda ser este caso (Happé y Frith, 1996).

Observando ahora el otro rol, las antiguas **víctimas** no mostraron mayor sensibilidad al castigo que los grupos de comparación, quizá por una habituación ante la ocurrencia sostenida de hechos punitivos en su vida, pero sí presentaron mayores **dificultades de regulación emocional, mayor desajuste psicológico en el pasado** (cuando ocurría el acoso), **menor autoestima y mayor frecuencia de ideación suicida**. No obstante, la ideación suicida parece ligarse a la situación de acoso cuando, además, se acompaña de problemas de carácter clínico y no es tan marcada cuando se habla de contextos normativos (Alavi et al., 2015).

Por otra parte, son de señalar los resultados obtenidos en cuanto a la menor regulación emocional y ajuste psicológico. Según este estudio, las víctimas manifestaban utilizar más estrategias desadaptativas frente a conflictos que los controles, especialmente estrategias que implican falta de control emocional y el rechazo de las propias emociones. Varias son las explicaciones dadas a este resultado, entre las que se destacan: que las víctimas tienen menor

consciencia emocional (Elipe et al., 2012); que las víctimas cuentan con un menor soporte social por la exclusión y rechazo que sufren, lo que las desprotege frente a eventos traumáticos que les hacen sentir depresión, ansiedad (en el momento) y poco control de sus propias emociones en el largo plazo (Lev-Wiesel et al., 2006; Ystgaard et al., 1999); y que las víctimas tienen déficits al interpretar las situaciones sociales, lo que las lleva a responder con estrategias inadecuadas al no entender bien las demandas del entorno en ese momento (Crick y Dodge, 1994). En ese sentido, se debe mencionar también la menor autoestima que reportaron las víctimas en nuestro estudio, lo cual las dejaría sin un posible factor protector ante sus dificultades para socializar y la experimentación de acoso (para una revisión ver Tsaousis, 2016).

Otra explicación que relaciona la victimización con las características personales o comportamentales es la *victim precipitation theory* (para unas revisiones ver Cortina et al., 2018; Lasky, 2019; Smith y Bouffard, 2013). Originalmente nacida en el campo de la criminología, esta teoría señalaba que las características, actos y vulnerabilidades propias de las víctimas tenían importancia en la agresión. Es decir, sitúa a la víctima con cierta “responsabilidad” de lo que le ocurre, ya sea inconscientemente o comportándose abiertamente de manera que propicia la agresión (algo que también se ha llamado culpabilización de la víctima). Aunque ha sido una teoría abiertamente criticada por responsabilizar al que sufre (Cortina et al., 2018; Smith y Bouffard, 2013), puede ayudar a entender que ciertas características se relacionen con el perfil de víctima, como parece el hecho de presentar estrategias desadaptativas frente a conflictos y una menor autoestima. En este sentido, en su revisión Cortina et al. (2018) ofrecen una explicación desde el punto de vista del agresor. Así, el agresor ataca a aquellas personas que percibe como más débiles, con la intención de mantener el desequilibrio de poder, algo muy propio del acoso escolar y similar a la *nasty theory of mind* que señalábamos en la introducción. Esto llevaría a un concepto que se conoce como *perpetrator predation*, donde el agresor agrede estratégicamente porque identifica algunas características concretas, en este caso menores habilidades sociales para defenderse, vulnerabilidades como las descritas por estos resultados obtenidos en el Estudio 2.

En cuanto al SO2.2, se obtuvo un **factor predictivo** clave para ser clasificado en cada grupo, agresores y víctimas, utilizando el análisis de regresión logística. En el caso de **las víctimas**, este fue la puntuación total de **depresión, ansiedad y estrés** en el pasado (es decir, puntuaciones en afecto negativo), cuando ocurría el acoso escolar. Este resultado es esperable, ya que diversos trabajos han señalado la influencia de ser acosado en el posterior desarrollo de depresión y ansiedad (Forster et al., 2013; Sandoval et al., 2015; Stuart y Jose, 2014). Sin embargo, el hecho de situar al bajo ajuste psicológico como predictor suscita algunas preguntas, como por ejemplo

si podría ser que primero ocurrieran los síntomas ansioso-depresivos y después el acoso. El enfoque de síntomas-primero (“*symptoms-first*”) que aparece en la revisión del asunto realizada por Rivara y le Menestrel (2016) así podría indicarlo. Según esta concepción, los niños y niñas que primero presentan síntomas ansioso-depresivos tienen mayor tendencia a padecer después acoso escolar, de forma que estos problemas psicosociales les hacen más vulnerables a las situaciones de victimización. Nuevamente, este enfoque puede ser relacionado con la *victim precipitation theory*. Así, las personas con sintomatología ansioso-depresiva inicial serían más proclives a ser objeto de acoso por parte de los agresores, que los verían como más vulnerables y “fáciles” de hostigar (Lasky, 2019; Reknes et al., 2021). De hecho, un estudio de Thornberg y Wänström (2018) con 901 estudiantes de los últimos cursos de primaria apoya esta hipótesis. En dicho estudio se midieron la experiencia de acoso y la culpabilización de la víctima mediante preguntas ad hoc. Los resultados indicaron que los agresores culpaban a sus víctimas de lo sucedido (con una correlación significativa de .24), como si fuera su responsabilidad haber sido agredidos. De este modo, Thornberg y Wänström sugieren que los agresores se sienten menos culpables y suprimen la posible empatía que pudieran tener por personas más vulnerables.

5.3 Artículo III: Habilidades sociales y victimización en TDL y dificultades lectoras desde el punto de vista del alumnado, sus iguales y sus tutores

Associations Between Self, Peer, and Teacher Reports of Victimization and Social Skills in School in Children With Language Disorders

El **Estudio 3** contaba con cuatro subobjetivos: contrastar si los niños y niñas **con TDL y con dificultades lectoras** mostraban menos **habilidades sociales y adaptativas** que sus pares, desde el punto de vista de los tutores (SO3.1); comprobar si el alumnado con **TDL y con dificultades lectoras** sufre más **victimización** y muestra menos **prosocialidad** que sus compañeros, cuando son evaluados por sus pares (SO3.2); verificar **si los niños y niñas con dificultades lingüísticas se valoran distinto** a cómo lo hacen sus profesores e iguales, es decir, mostrando menos problemáticas asociadas a relaciones sociales y victimización de las que les atribuyen estos últimos (SO3.3); y por último explorar **cómo se relacionaban las valoraciones de los tres agentes**: los propios **niños/as, sus compañeros de clase y sus tutores** (SO3.4). Con estos subobjetivos se pretendía establecer si existe una relación entre la victimización asociada a acoso escolar y presentar dificultades de lenguaje, además de valorar la influencia de otras variables relevantes, como las habilidades sociales y adaptativas. Además, se pretendía estudiar si las

personas con dificultades de lenguaje están en mayor riesgo de sufrir acoso escolar, teniendo en cuenta las valoraciones de todos los agentes implicados (participantes, compañeros de clase y tutores).

Respecto al SO3.1, las valoraciones de los tutores muestran que los **niños y niñas con TDL**, pero no aquellos con dificultades lectoras, manifiestan **menos habilidades sociales y adaptativas** que sus controles, así como **mayor comportamiento de retirada en situaciones sociales**. Este tipo de perfil, menos competente socialmente, podría estar relacionado con la **mayor tasa de victimización que los niños con TDL padecen**, especialmente cuando ésta es relacional (centrada en la exclusión social y no en agresión física o verbal directa), como se ha dado el caso en este estudio. En consonancia con otros trabajos, el alumnado con TDL podría sentirse más excluido al ser menos hábil socialmente y tener más tendencia a la retirada/aislamiento, lo que les haría menos partícipes de los grupos sociales y de juegos, aislándolos y, por lo tanto, haciéndose sentir más victimizados relacionalmente (Laws et al., 2012; Lloyd-Esenkaya et al., 2020; Mok et al., 2014).

En cuanto al SO3.2, se comprobó que los participantes del grupo **control** mostraban **mayor prosocialidad que los grupos con TDL y con dificultades lectoras**, cuando estas variables son valoradas por los compañeros de clase utilizando un sociograma. Este hecho podría reflejar las dificultades para integrarse que el alumnado con dificultades lingüísticas suele tener y cuenta con al menos dos posibles explicaciones. Por una parte, un déficit en conducta prosocial puede indicar baja comprensión emocional y dificultades en el aprendizaje a la hora de ayudar a los demás (Lloyd-Esenkaya et al., 2020). Por otra parte, también puede ser causado por los propios déficits lingüísticos, que potenciarían las dificultades para mantener conductas prosociales, una habilidad que requiere de buenas capacidades en el uso del lenguaje (Andrés-Roqueta et al., 2016; Fujiki et al., 2013; Sako, 2016).

Refiriéndonos a la victimización medida por el sociograma de clase, el grupo con **TDL mostró más victimización relacional** que los otros dos grupos, además de más victimización en general que el grupo control, que no difirió del grupo con dificultades lectoras. Este resultado parece indicar que la tipología de acoso que más sufren los niños con TDL es la relacional (ser excluidos de grupos o de juegos, por ejemplo), lo que lleva a esos índices de victimización general más altos para este grupo, pero sin que la violencia física o verbal (insultar, amenazar) sean las causas de este mayor acoso escolar, pues en estas tipologías no hubo diferencias entre grupos.

Cuando se valora la percepción de los propios niños (SO3.3), el grupo con TDL no mostró mayores problemáticas en cuanto a estrés social, relaciones interpersonales ni victimización que

el grupo con dificultades de lectura o los controles. Este no es un resultado inusual en otras investigaciones (Valera-Pozo et al., 2020a) y se suele achacar a una percepción sesgada y más positiva de las habilidades sociales y sus relaciones de lo que en realidad son (Gough Kenyon et al., 2021; Wadman, Durkin, y Conti-Ramsden, 2011a). Sin embargo, a lo largo de la tesis ya se han aportado algunas explicaciones, que se listan a continuación dada la relación con los resultados obtenidos.

En primer lugar, según el **modelo del procesamiento de la información social** (Crick y Dodge, 1994) cada individuo puede percibir e interpretar las pistas contextuales en una situación social de distinta manera. De este modo, diferentes personas envueltas en la misma circunstancia pueden percibirla de manera diferente. En el caso de los niños con TDL es posible que estén comprendiendo e interpretando erróneamente estas pistas, algo que ya se ha comentado cuando se hablaba de la prosocialidad y de las estrategias desadaptativas ante conflictos sociales (Lloyd-Esenkaya et al., 2020). Así pues, es posible que los niños y niñas con TDL no sean conscientes de estas bajas habilidades sociales o de su condición de víctima, al no entender completamente las situaciones sociales que enfrentan. Esto es algo que los acosadores podrían emplear para ganar poder sobre ellos, al verlos como más vulnerables y menos capaces de defenderse, siguiendo los conceptos de *victim precipitation* y *perpetrator predation* que quedaron explicados en la sección anterior.

En todo caso, parece que de manera generalizada las personas victimizadas no acaban de percibir que están siendo acosadas. Según estudios recientes, sólo del 16 al 32% de las personas víctimas de acoso (cuando son categorizadas como tal por los demás) realmente se sienten como tales (Hwang et al., 2017; Sidera et al., 2020). Más allá de déficits en la interpretación de pistas sociales, otra explicación indica que este hecho tiene que ver con la propia tipología del acoso escolar sufrido. Así pues, si la agresión no es directa o abierta, es decir, es disimulada o sucede a espaldas de la víctima, ésta no percibiría que esté ocurriendo nada (García-Bacete et al., 2018).

En tercer lugar, es posible que aunque las víctimas sí perciban el agravio, se acaben acostumbrando a estas burlas o agresiones más directas, normalizándolas y no teniéndolas en cuenta cuando expresan su experiencia. Esta hipótesis es sustentada desde la fisiología, por un conjunto de estudios que relacionan el historial pasado de acoso escolar con la reactividad fisiológica en situaciones estresantes vividas en la actualidad: parece que el acoso escolar, como estresor social crónico que es, tiene ciertos efectos fisiológicos que indican habituación en las personas que lo han sufrido. De esta manera, se ha encontrado una presión sanguínea menor ante sucesos estresantes en varones que habían sufrido acoso escolar, frente a aquellos que no

lo habían experimentado (Hamilton et al., 2008). En este estudio, se proponía preparar un discurso ante un auditorio como situación estresante y se comprobó que la presión sanguínea de los hombres con historia de victimización no variaba entre las diferentes fases: antes, justo después y tras unos minutos a la presentación del estímulo. Esto sí pasaba en mujeres y en grupos no victimizados, cuya presión aumentaba al tener delante el estímulo estresor.

Como continuación a esa línea, Newman (2014) realizó un experimento parecido, cambiando el suceso estresante por una situación de exclusión social: los sujetos participaban en una conversación online en la que podían ser directamente ignorados y excluidos por una inteligencia artificial (sin que ellos lo supieran), una situación que simula claramente al acoso relacional. En este caso, las personas que habían sido víctimas prolongadas de acoso escolar, medido por el *Experiences with Bullying Questionnaire* [EBQ] (Newman et al., 2005), también mostraron una respuesta cardiovascular más baja ante dicha situación. Según el autor esto implica dos cosas: que la respuesta a situaciones futuras de exclusión y acoso está mediada por la experiencia previa con esos mismos hechos; y que el organismo de alguna manera busca la regulación ante situaciones estresantes socialmente, intentando proteger a la víctima (en este caso, disminuyendo su esfuerzo cardíaco).

Finalmente, Lambe y sus compañeras (2019) plantearon un experimento similar: en él se utilizó la tarea *cyberball*, consistente en un juego virtual de pasarse la pelota. Tras algunos intentos, la inteligencia artificial dejaba de pasarle la pelota al participante, intentando provocar que se sintiera rechazado. En este estudio las personas con una historia más severa de acoso escolar, medida mediante el *WHO Bullying/Victimization Questionnaire* (Solberg y Olweus, 2003), mostraron una reactividad de la piel (agresores) o una arritmia respiratoria de recuperación (víctimas) menores que los grupos que habían experimentado acoso menos grave o ningún acoso.

Estos estudios señalan que las personas que se han visto envueltas en situaciones de acoso escolar no sólo se habitúan psicológicamente al mismo, sino también fisiológicamente. De esta manera, situaciones estresantes socialmente no les causan el mismo impacto que aquellas personas que no están acostumbradas a estos hechos. Pese a esta explicación, como se ha demostrado en los resultados del Estudio 1 y también en el estudio de Lambe et al. (2019), debe quedar patente que personas victimizadas sí pueden sufrir los efectos emocionales negativos de esta situación (mayores síntomas emocionales y depresivos), aunque no perciban que estén siendo dañados o se hayan habituado a la ocurrencia de este acoso.

Por último con respecto al Estudio 3, se observaron las relaciones entre las valoraciones realizadas por los diferentes agentes: los participantes, sus compañeros de clase y sus tutores (SO3.4). De manera general, se puede afirmar que **las valoraciones de los iguales** (en prosocialidad y victimización) **correlacionan con las de los tutores** (en cuanto a habilidades sociales y adaptabilidad, pero no así para retraimiento). Sin embargo, **ni las valoraciones de los tutores ni las de los compañeros correlacionan con las autoevaluaciones** de los participantes (estrés social, relaciones interpersonales y victimización percibidas). Siguiendo un patrón similar, la valoración objetiva de las capacidades lingüísticas de los niños y niñas correlaciona con la mayoría de las valoraciones de los tutores y compañeros de clase, pero no con las de los propios participantes. Las elevadas puntuaciones en lenguaje se asocian con menor victimización en general y retraimiento/aislamiento, así como con mayores habilidades sociales y adaptabilidad. En consecuencia, éstas podrían ser un protector o de vulnerabilidad (según si son altas o bajas) frente a las problemáticas sociales y de acoso, tal y como han mostrado ya diversos estudios (Conti-Ramsden et al., 2019; Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar, 2021; Ibáñez-Rodríguez et al., 2021).

No obstante, se debe tener en cuenta que de ser bajas dichas habilidades lingüísticas (y obviamente lo son en el caso del TDL), pueden convertirse en un factor de riesgo, conllevando una mayor victimización y menores habilidades sociales. En opinión de Van der Wilt y colaboradores (2018), las habilidades comunicativas y el rechazo por parte de los iguales se retroalimentan en cualquier caso, pero especialmente en el de alumnado con problemáticas lingüísticas. Dichas problemáticas hacen a los niños y niñas menos capaces de socializar con sus iguales, lo que los llevará a tener menos oportunidades de interactuar, practicar y mejorar lingüísticamente. Esta falta de interacción y práctica impedirá que sus habilidades lingüísticas mejoren, por lo que ese círculo se perpetúa. Al final, esta incapacidad social sobrevenida les hace estar menos integrados en los grupos e incluso rechazados y, por tanto, victimizados, además de no tener las herramientas para cambiar su situación. Esta explicación es compatible con los resultados de la presente tesis: el alumnado con TDL presenta menos habilidades adaptativas (sociales y de liderazgo), más retraimiento y más victimización que sus compañeros normativos, a la vez que sienten mayor malestar emocional derivado de esta situación (estudios 1 y 3). Además, sus habilidades lingüísticas correlacionan negativamente con todas esas problemáticas, como podemos ver en el Estudio 3.

5.4 Discusión general

Además de los subobjetivos planteados para cada artículo, la presente tesis pretendía dar respuesta a dos objetivos globales: (1) establecer la relación entre los trastornos del lenguaje y el acoso escolar; y (2) dilucidar los posibles indicadores, predictores y variables relacionadas con el acoso escolar en casos de trastorno del lenguaje, estudiando también la permanencia en la adultez de los 'efectos' o correlatos del acoso en la infancia y adolescencia. A continuación, se abordarán estos objetivos, mientras que las implicaciones educativas de los resultados obtenidos serán tratadas en la siguiente sección del documento.

En cuanto a la **relación entre trastornos de lenguaje y acoso escolar**, los hallazgos obtenidos sustentan su existencia, como ya viene señalando la mayor parte de la literatura (Conti-Ramsden et al., 2019; Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar, 2021; Ibáñez-Rodríguez et al., 2021; Laws et al., 2012; Lloyd-Esenkaya et al., 2020; Mok et al., 2014). Sin embargo, la mayor victimización del alumnado con trastornos de lenguaje respecto al grupo control es reportada sólo por los iguales, pero no por los propios participantes, algo que ya ha sido discutido en el anterior apartado de esta tesis y que se debería a una falta de percepción o incluso habituación por parte de las personas que lo sufren.

No obstante, se han obtenido suficientes indicios de déficits en otras variables relacionadas tradicionalmente con el acoso escolar en caso de alumnado con TDL (y no tanto en el de dificultades lectoras, por lo que podría ser un aspecto más relacionado con el lenguaje oral). Así pues, estos niños y niñas presentan menores habilidades adaptativas (sociales, de liderazgo y adaptación al entorno), mayor desajuste escolar y más comportamientos de retirada ante interacciones sociales que sus iguales, en opinión de los tutores. Cuando son valorados por sus compañeros y compañeras de clase son vistos como menos prosociales. Pese a esto y como ocurría en el caso de la victimización, el alumnado con TDL no parece percibir estos déficits, aunque sí sufren sus consecuencias emocionales, presentando mayor afecto negativo que los controles.

Estos resultados pueden implicar que el alumnado con TDL es especialmente vulnerable a padecer acoso escolar. Además de estar más victimizados, parecen carecer de las habilidades sociales y adaptativas que les permitirían salir de esta circunstancia. Presentan problemas escolares y son más rechazados en el entorno académico, lo que tampoco permite que encuentren en él ese ámbito confortable donde progresar. Además, aunque sean poco conscientes o relativicen este problema, sí padecen sus efectos socioemocionales, lo que incluso podría redundar en una más baja autoestima y mayor vulnerabilidad ante los acosadores, como

ya indicaba la teoría de la *victim precipitation* (Lasky, 2019; Reknes et al., 2021). En cualquier caso, este perfil indica que el TDL no es solamente un problema centrado en el lenguaje, sino que lo acompañan una serie de dificultades sociales y académicas que deben ser también tratadas para paliar los efectos adversos en su vida diaria que este alumnado pueda padecer.

Teniendo eso en cuenta, era interesante conocer las asociaciones a largo plazo que puede tener el estar implicado en situaciones de acoso escolar en la infancia y la adolescencia. En este sentido, las víctimas se han caracterizado por presentar dificultades en la regulación emocional, un mayor desajuste psicológico e ideación suicida, y menor autoestima, en comparación con quienes no han experimentado acoso escolar. Los posibles efectos o correlatos del acoso son duraderos en el tiempo y constituyen un problema serio que supone una gran lacra. Por el contrario, los agresores se caracterizaron por presentar mayores habilidades comunicativas y relacionales, mayor sensibilidad a la recompensa y frialdad emocional, un perfil que les permitiría realizar sus acciones y manipular a los más débiles sin sentir remordimientos.

Modelo (referencia/s)	Explicación
Modelo Causal del Desarrollo (Morton, 2004)	Las características de un individuo se dividen en tres niveles donde cada uno influencia al siguiente (biológico, cognitivo y comportamental). El entorno, como sistema más general, afecta a los tres niveles.
Mecanismos cognitivos como pauta evolutiva/Modelo del procesamiento de la información social (Crick y Dodge, 1994; Shakoor, 2012)	Características personales, psicológicas y emocionales, especialmente la teoría de la mente, producen sesgos en la interpretación de situaciones sociales, que causan la agresividad propia de los agresores.
Modelo sistémico-evolutivo (Pepler et al., 2008a, 2008b)	La conjunción de agentes en un mismo entorno social explica el acoso: rasgos antisociales y mejores habilidades sociales permiten manipular a los demás para obtener poder (<i>nasty theory of mind</i>).
Diátesis-estrés (Swearer y Hymel, 2015)	El acoso escolar es un suceso estresante que, en conjunción con una serie de características de vulnerabilidad intrapersonal, produce la aparición de problemas psicológicos y sociales. Éstos se mantienen incluso aunque desaparezca el estresor.
Victim precipitation (Lasky, 2019)	Las víctimas manifiestan una serie de características que son percibidas como vulnerabilidades por los posibles agresores, que las atacarán para obtener mayor poder social al percibirlos como “débiles” (<i>perpetrator predation</i>).

Tabla 2. Cuadro resumen de modelos que pueden explicar la victimización, además de un modelo más general del desarrollo, en los que se ha basado esta tesis

En cuanto a las pautas evolutivas o modelos explicativos del acoso escolar que han orientado esta tesis (ver Tabla 2), se ofrecían algunas posibles explicaciones que se pondrán en común con los resultados obtenidos a continuación. En primer lugar, destacaban los mecanismos cognitivos como pauta evolutiva que sigue el acoso escolar (en especial en la vertiente de agresión) propuesto por Shakoor (2012). En esta propuesta, algunas características como déficits en el ajuste personal y psicológico, tendencia al comportamiento antisocial, consumo de sustancias y problemas emocionales derivaban en comportamientos agresivos. Los resultados obtenidos sólo han confirmado que, a largo plazo, se evidencian elevadas puntuaciones de insensibilidad emocional en los agresores, un rasgo de la personalidad antisocial, pero no déficits en ajuste psicosocial o consumo de sustancias. Las posibles explicaciones han sido dadas antes, pero quizá ha faltado analizar en profundidad el componente más importante de esta pauta evolutiva: la teoría de la mente (Shakoor et al., 2012). En este sentido, déficits en teoría de la mente producen sesgos en la interpretación de situaciones sociales, que conducen a una mayor agresividad manifiesta. Este podría ser un nexo entre acoso escolar y el TDL, pues en casos de trastorno de lenguaje también se han encontrado bajas habilidades pragmáticas, que llevan a malentendidos en situaciones sociales que se derivan en malestar y conflictos con los iguales (Bakopoulou y Dockrell, 2016; Font-Jordà et al., 2018).

Un modelo teórico que se ajusta más a los resultados de esta tesis ha sido el modelo sistémico-evolutivo ofrecido por Pepler y sus colaboradores (Pepler et al., 2008a, 2008b). En este modelo, se explica que el fenómeno del acoso depende de la conjunción de las interacciones entre niños/as, familias y sus iguales, como agentes dentro de un mismo entorno social. Centrado también en los agresores, estos mostrarían rasgos antisociales y unas mejores habilidades sociales (como se ha evidenciado en el artículo 2), que les permitirían manipular a los demás para obtener poder. Esta idea concuerda con los conceptos de *selective incivility* y *perpetrator predation* que Cortina y sus colaboradoras (2018) ofrecían como alternativa a la *victim precipitation*. Según la *selective incivility*, el agresor utiliza su metodología violenta para preservar las diferencias de poder a su favor. Además, identifica y abusa de aquellos que percibe como más débiles en base a una serie de características, generalmente menos habilidades sociales, dificultades cognitivas...

Este discurso ofrece un puente entre este modelo sistémico-evolutivo y el tercero de los modelos que se abordaron en la introducción: el de diátesis-estrés (Swearer y Hymel, 2015). En él se percibía el acoso escolar como un suceso estresante, como también se lo cataloga desde

el ámbito de la fisiología (Hamilton et al., 2008; Newman, 2014). La ocurrencia de este suceso genera dificultades sociales y psicológicas a largo plazo (como se ha podido comprobar tanto en población normativa como TDL en los estudios 2 y 3). Estos problemas tienen mayor probabilidad de suceder cuando la víctima presenta varias características compatibles con la *victim precipitation* como son baja salud y ajuste escolar, sentimientos de soledad, aislamiento y retirada, y rechazo por parte de los iguales (Lasky, 2019; Swearer y Hymel, 2015). Todas estas características componen el perfil de las víctimas y en especial de los niños y niñas con TDL, según los resultados de esta tesis. Estos hallazgos indicarían que los jóvenes con TDL son una población especialmente vulnerable al acoso escolar: sus dificultades con el lenguaje y sus características socioemocionales y personales les hacen más “vulnerables” socialmente, algo que los agresores podrían identificar y explotar para obtener superioridad en sus relaciones y manipularlos con facilidad. Además, estos agresores podrían llegar a culpar a las víctimas por su propia “debilidad”, lo que les exime de culpabilidad y reprimiría una posible sensación de empatía hacia ellas (Thornberg y Wänström, 2018), algo que se relaciona con la insensibilidad que hemos hallado en este perfil. Estos hallazgos implican la importancia de la prevención y la intervención del acoso escolar en una población tan vulnerable como son los jóvenes con TDL.

Hasta ahora se ha hecho haciendo referencia principalmente al TDL, pero no a las dificultades lectoras. En este sentido, los resultados obtenidos podrían indicar que si bien el TDL y dificultades lectoras comparten cierta sintomatología, presentan perfiles distintos respecto al acoso escolar. En el estudio 3, los niños y niñas con dificultades lectoras presentaron el mismo nivel de habilidades sociales, adaptativas y retraimiento que los controles, al contrario que ocurrió con los TDL, claramente por debajo. Tampoco el alumnado con problemas de lectura mostró una mayor tasa de victimización, como sí ocurrió con los TDL. El único aspecto comparable fue el de la prosocialidad: ambos grupos estuvieron por debajo del grupo control en este ámbito. Si bien deben ser tomados con cautela, estos resultados podrían indicar que las problemáticas sociales de los niños y niñas con dificultades lectoras son menores que aquellas manifestadas por los TDL. Es posible que, aunque tengan problemas de lenguaje oral (McArthur y Castles, 2017), las mayores habilidades lingüísticas especialmente a nivel oral del alumnado con dificultades lectoras (según la *Simple View of Reading*, menos afectados globalmente) les protejan ante los déficits que sí han presentado los niños y niñas con TDL.

Esto sugiere que quizá haya que tener cierta cautela a la hora de abordar el TDL y las dificultades lectoras como parte de un conjunto de “trastornos de lenguaje” en lo que se refiere a relaciones interpersonales y acoso escolar, al menos. Aunque en cierto sentido la *Simple View of Reading* (Catts et al., 2006) pueda dar a entender que ambos fenómenos son parte del mismo eje (a

niveles distintos), pueden ser comórbidos, pero cualitativamente diferentes como se establece desde el consorcio CATALISE (Bishop et al., 2016, 2017). Independientemente de este hecho, los hallazgos obtenidos sustentan una idea actual, ya no sólo propuesta desde CATALISE, sino también desde el propio DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013a) y la CIE-11 (World Health Organization, 2019): en los trastornos de lenguaje no sólo son relevantes los déficits lingüísticos observados, sino también las dificultades en la vida diaria, en los ámbitos social y académico, por lo que deben ser objeto de estudio, seguimiento e intervención dado el caso. Es decir, el problema de lenguaje no ocurre de forma aislada, sino que afecta a la funcionalidad del individuo, alterando otros ámbitos que deben ser observados.

5.5 Indicadores y predictores: Implicaciones educativas

Aunque deban interpretarse con cautela, los hallazgos obtenidos en esta tesis dan una idea clara de que las personas con TDL son vulnerables frente al acoso escolar (aunque no las personas con dificultades lectoras). Aun así, se considera que las recomendaciones que se darán en esta sección no son sólo válidas para los niños y niñas con problemas de lenguaje diagnosticados, sino también para el alumnado en general dadas las problemáticas que se tratan y las características duraderas que hemos podido ver en el Estudio 2. De esta manera, la idea central es que la prevención y la intervención del acoso escolar en estas poblaciones no debe centrarse únicamente en los déficits lingüísticos, aunque, por supuesto, sea importante trabajar en ellos. Además, deben adoptarse medidas en otros ámbitos igualmente relacionados.

En cuanto a las posibles **víctimas de acoso escolar**, los padres y tutores deberían estar atentos a los siguientes indicadores que se han encontrado en esta tesis:

- Bajas habilidades adaptativas, sociales y de liderazgo.
- Mayor comportamiento de retirada en situaciones sociales.
- Menos atención y adaptación a la escuela.
- Mayor sintomatología y desajuste emocional.
- Menos prosocialidad.
- Dificultades en regulación emocional ante conflictos.
- Menor autoestima.

Como se puede comprobar, la mayoría de estos factores se podrían agrupar en tres conceptos: habilidades sociales, dificultades escolares y problemáticas emocionales. Por lo tanto, podría

decirse que en la niñez y en la adolescencia el trabajo en esos ámbitos debería favorecer la protección frente al acoso escolar o bien un mejor pronóstico si este fenómeno ya ha aparecido.

En ese sentido, parece relevante incorporar el entrenamiento en distintas habilidades, incluyéndose las habilidades sociales, la prosocialidad, la consciencia y regulación emocional, como también han defendido Lloyd-Esenkaya y sus colaboradoras (2020). Se espera que, si los déficits en estas variables hacen más vulnerables a estos niños y niñas frente al acoso, el entrenarlas les permita fomentarlas para estar más protegidos o afrontar adecuadamente la situación desagradable. Además del entrenamiento directo en habilidades sociales, algunos estudios han encontrado útiles ciertos refuerzos o estimulaciones más concretas, como pueden ser enseñar estrategias adaptativas de resolución de conflictos, reestructuración cognitiva, identificación de las claves contextuales en situaciones sociales (para interpretar adecuadamente lo que sucede) y aprender técnicas de regulación emocional fisiológica, incluyendo la respiración profunda y atención plena (Aldao, 2013; Gross, 2015; Pascual-Jimeno y Conejero-López, 2019). En cualquier caso, el entrenamiento en habilidades socioemocionales, como conjunto, parece beneficioso para estos niños y niñas en riesgo, dado que nuestro segundo estudio ha mostrado que el desajuste psicológico y afectivo (depresión, ansiedad y estrés concretamente) ha sido el mejor predictor para ser clasificado como víctima de acoso.

Sin embargo, no solamente se trata de dotar de habilidades protectoras, sino también de incrementar la interacción social de este alumnado. Como se ha visto, esta suele ser escasa y problemática, por lo que promover el establecimiento de amistades próximas sería deseable. En ese sentido, Barcaccia y sus colaboradores (2018) proponen que el alumnado debe aprender a perdonar a los demás, a gestionar su ira y a resolver conflictos si quieren establecer amistades y obtener mayor apoyo social. No obstante, también existen programas que han demostrado evidencia de su funcionamiento, como el *Fast Friend* (Echols y Ivanich, 2021). Este programa incentiva el trabajo en parejas dentro de la clase, contestando preguntas ya preparadas con los compañeros que cada vez se convierten en más personales, además de aprendiendo a trabajar en equipo y resolver problemas.

Adicionalmente, estas actuaciones deberían acompañarse de aumentar el apoyo que los profesores y las familias pueden dar a este alumnado. En el primer estudio de esta tesis ya se ha apuntado que la implicación familiar puede ejercer como factor protector ante los problemas lingüísticos, sociales, emocionales y escolares que padecen habitualmente estos niños y niñas. Los progenitores y maestros no deberían sólo atender al alumnado en dichas situaciones, sino hacerlo sentir confortable y protegido en el ambiente familiar y escolar, aumentando

seguramente su autoestima y ajuste psicosocial. Las buenas relaciones con los adultos y el establecimiento de una normativa clara y presente frente al acoso escolar son necesarias (Swearer y Hymel, 2015), pero también el establecimiento de protocolos claros y la revisión frecuente del mapa de relaciones sociales en las clases, utilizando para ellos herramientas como los sociogramas, las asambleas y las tutorías.

Además de estas recomendaciones, se debería también intervenir en el otro perfil: el de los **agresores**. El trabajo de Cortina et al. (2018) ya indica que no se debería culpar a la víctima y trabajar sólo en ella, sino que atender a los agresores es necesario, especialmente si se tiene en cuenta que algunos modelos explicativos del acoso escolar se centran más en este aspecto que en la propia victimización (Pepler et al., 2008a, 2008b; Shakoor, 2012). A ese respecto, los indicadores de los acosadores a los que los profesionales deberían atender y que se han hallado en esta tesis han sido:

- Mayores habilidades relacionales (que permiten manipular a otros).
- Mayor sensibilidad a la recompensa.
- Elevada insensibilidad emocional.

En general, esas tres características se asocian a conceptos que ya se han tratado en el presente documento, como son la *nasty theory of mind* y la *predator perpetration*. De esta manera, los agresores serían personas con buenas habilidades para tomar ventaja en situaciones sociales y manipular a otros por los que no sienten empatía, que buscan la sensación de recompensa y que después no sienten remordimientos por lo que ha sucedido (Cortina et al., 2018; Happé y Frith, 1996). De alguna manera, parece que el trabajo de prevención e intervención en este rol debería centrarse en la concienciación del daño que pueden causar a los demás, así como la estimulación de su empatía. No obstante, es posible que también se pueda aprovechar la elevada sensibilidad al refuerzo del perfil de agresor para introducir y apuntalar medidas que puedan limitar el acceso a refuerzos en el contexto escolar, de incurrirse en conductas agresivas.

En este sentido, Borjali et al. (2016) recomiendan una aproximación que incluya el entrenamiento en regulación emocional y en reevaluación cognitiva. Si bien estas medidas podrían parecer cercanas a las que se han propuesto en el caso de las víctimas, estos autores apuntan a que pueden ser útiles en agresores también, con el objetivo de que puedan regular su búsqueda de sensaciones y paliar su insensibilidad emocional. Por su parte, Van Geel y sus colaboradores (2017b) proponen en su estudio de meta-análisis incorporar medidas que, aunque difíciles, han funcionado en el tratamiento de la psicopatía juvenil: la estimulación de la empatía, el control de la ira y la imposición de normas en clase que permitan obtener distinción

social no a través del poder o la agresión, sino por otros métodos. De manera general, se considera que involucrar a todas las partes (familia, escuela y participantes), con especial atención a la relación entre agresor y víctima, es positivo: si se conoce mejor al otro, no habría tendencia a agredirlo o ésta disminuiría sensiblemente (Gomes y Vale-Dias, 2017).

En síntesis, las recomendaciones realizadas implican que, aunque el alumnado con TDL sea una población vulnerable frente al acoso, no sólo se debe trabajar el lenguaje en estos casos, sino también otros factores sociales y emocionales que están influyendo en la problemática experimentada. La prevención e intervención sobre estas variables es beneficiosa también para el resto de la población, ya que se dirigen a indicadores asociados a acoso escolar en general. Las medidas y programas a considerar deberán incluir a todos los agentes implicados y no sólo centrarse en las características de la víctima, sino también en las del agresor.

5.6 Limitaciones

Pese a la relevancia de los resultados obtenidos en esta tesis, cabe mencionar una serie de limitaciones de los estudios realizados, que aconsejan cierta cautela a la hora de extraer conclusiones generales. Además, la superación de estas limitaciones impulsa la continuación de las investigaciones del doctorando en la actualidad, teniendo en cuenta dichos aspectos para el futuro e instándole así a explorar nuevas posibilidades que no se habían tenido en cuenta inicialmente.

En primer lugar, las muestras utilizadas en los estudios de esta tesis han sido reducidas en número, especialmente en los artículos 1 y 3. Si bien esto puede ser algo habitual cuando se investiga trastornos del lenguaje en general y el TDL en particular (especialmente en estudios longitudinales como es el primero de esta tesis), es evidente que un bajo número de participantes dificulta la generalización de resultados y limita la potencia estadística, además de imposibilitar la comparación entre géneros. Por lo tanto, uno de nuestros objetivos para el futuro es contar con muestras mayores y más variadas, donde se consideren también poblaciones monolingües que contrasten con nuestro contexto bilingüe, alumnado con factores socioeconómicos y culturales diferentes, la perspectiva de género respecto a los temas tratados, etc.

En segundo lugar, otro aspecto que podría considerarse una limitación en esta tesis son los criterios aplicados en la detección del grupo TDL, especialmente en el artículo 3. Así, se partió de los diagnósticos previos de los profesionales de los centros educativos, para después

comprobar las bajas habilidades lingüísticas de los participantes con pruebas de lenguaje estandarizadas. Dado su historial lingüístico deteriorado, el criterio utilizado para el grupo TDL en el tercer trabajo ha sido el percentil inferior a 25 en el CELF-4 (valor que corresponde a 0.67 desviaciones estándar por debajo de la media). Según la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología e Iberoamericana de Fonoaudiología (AELFA-IF), el punto de corte para identificar a población con Trastorno Específico del Lenguaje era de 1.5 desviaciones estándar por debajo de la media (Aguado et al., 2015). En el caso del CELF-4, por ejemplo, este percentil de corte sería de aproximadamente el 6 o el 7 (Semel et al., 2003). Sin embargo, CATALISE establece que no es necesario un punto de corte numérico, siempre que la afectación lingüística implique dificultades en la vida diaria y en las interacciones sociales (Andreu et al., 2021). Este segundo caso es el que representa mejor la muestra del tercer estudio de la presente tesis, puesto que el alumnado con TDL presenta dificultades escolares, adaptativas, sociales y de victimización asociadas a sus déficits lingüísticos. En cuanto al DSM-5, este especifica que para diagnosticar trastorno de lenguaje es necesario presentar unas capacidades lingüísticas por debajo de lo esperable para la edad desde un punto de vista cuantificable, pero sin especificar cuánto. Además, estas alteraciones deben producir limitaciones en la vida social, académica y/o laboral. Como se puede ver, los criterios según las distintas fuentes son diferentes, lo que hace difícil cumplirlos todos si no se es especialmente restrictivo. En el caso de la presente tesis, se han intentado seguir las pautas de CATALISE, más flexibles y centradas en las problemáticas sociales que se querían explorar, aunque eso ha podido ir en detrimento de adoptar para la detección de las dificultades lingüísticas un criterio conservador y más restrictivo.

En tercer lugar, respecto a la configuración de la muestra y la medición de sus características, el procedimiento y toma de decisiones realizados han podido dificultar la correcta identificación del nivel socioeconómico familiar como factor de riesgo o protector en los casos de TDL (parte del SO1.2). En ese sentido, se han podido identificar dos aspectos de mejora. El primero es la utilización de medidas validadas para la evaluación del nivel socioeconómico y de la implicación familiar, pues ambas variables fueron valoradas por los profesionales del centro escolar. Esto es algo que se está trabajando de forma más específica en los estudios actuales del equipo, en los que se han incorporado medidas del nivel socioeconómico y la implicación preguntando a las familias por valores objetivos como sus ingresos y utilizando cuestionarios validados para entender cómo educan a sus hijos y cuánto se implican, como por ejemplo la Escala de Parentalidad Positiva [E2P] (Gómez y Muñoz, 2015). Además, actualmente se está aplicando un cuestionario breve que mide el nivel socioeconómico percibido por los propios niños y adolescentes (Moreno-Maldonado et al., 2018) mediante preguntas objetivas, como cuántos

vehículos tienen en su familia, cuántos ordenadores y dispositivos inteligentes... Se espera que esta medida y la pregunta directa de ingresos anuales a la familia supongan herramientas más objetivas y robustas, ya que miden directamente el nivel socioeconómico en contraposición a preguntar a terceros, como se había hecho hasta ahora.

Otra limitación asociada al nivel socioeconómico ha sido utilizarlo como variable de control entre los grupos. Al configurar los grupos intentando que sean lo más parecidos posible en cuanto a lenguaje materno, nivel socioeconómico y otras variables de contexto, puede estar menguando la capacidad de detectar el impacto que estas variables ambientales puedan tener en los hallazgos, dado que no hay diferencias entre TDL y control de inicio en estos factores. En este sentido, se han comenzado a crear sinergias con grupos de investigación de otros lugares del mundo donde existen realidades socioculturales diferentes a España, como por ejemplo Colombia. Los siguientes objetivos a perseguir implican la comparación de muestras de diferentes países, con niveles de bienestar y desarrollo distintos, para identificar el peso de esas variables ambientales en los problemas que se investigan.

En cuarto lugar, respecto a los resultados sobre victimización y teniendo en cuenta las discrepancias entre agentes evaluadores (con participantes que sufren acoso y sus efectos en opinión de los tutores y compañeros, pero que no son conscientes de sufrirlo cuando responden de forma autoinformada), sería adecuado incorporar nuevas metodologías en futuras investigaciones. Esto se podría resolver teniendo en cuenta la impresión de los propios participantes mediante preguntas directas y abiertas sobre su experiencia de acoso y no sólo con pruebas estandarizadas. En este sentido, en la muestra utilizadas para esta tesis se contó con participantes que puntuaban alto en la autoevaluación de victimización, pero no habían notificado al centro escolar ningún problema o lo negaban una vez preguntados por ello. Así, una de las líneas que se plantean es la de evaluar qué entienden los propios participantes por acoso escolar, cómo lo identifican y cuáles perciben que son sus efectos. Esto ayudaría a obtener más información en el caso de que tengan una percepción diferente del acoso a la que aportan pruebas estandarizadas o no estén identificando situaciones que podrían considerarse como acoso.

Por último, en los trabajos derivados de la presente tesis se ha estudiado el fenómeno del acoso escolar en los roles de víctima y agresor, intentando identificar los indicadores, efectos a largo plazo y factores predictores de ambos perfiles. Sin embargo, no se ha estudiado el rol combinado de víctima-agresor. Dicho perfil es relativamente frecuente y debería tenerse en cuenta en líneas de investigación futuras, dado que es un perfil complejo, pues no siempre se puede establecer

una clasificación única de una persona en uno u otro rol. Una antigua víctima puede convertirse en agresor o presentarse de forma simultánea ambos roles. Incorporar este doble perfil en la configuración de los grupos de estudio ayudaría a entender mejor el fenómeno del acoso escolar y sus efectos tanto a corto como a largo plazo, especialmente en relación con el alumnado con dificultades de lenguaje y necesidades educativas.

5.7 Líneas de investigación futuras

Tanto los resultados obtenidos como las limitaciones expuestas indican que se debe seguir investigando en el campo de los trastornos de lenguaje, el acoso escolar y los factores que median su interrelación. Así pues, en esta sección se pretende enumerar algunas líneas de investigación futuras que serían adecuadas como continuación del trabajo realizado en esta tesis. Como se indicaba en la anterior sección, algunas de estas líneas ya se están explorando en la actualidad.

Las nuevas líneas de investigación deberían incluir aquellas variables que, según los resultados obtenidos o los modelos tomados como base, podrían ser importantes, pero no han sido incorporadas en esta tesis. Siguiendo con los **factores de contexto**, se deberían tener en cuenta otros, más allá del nivel socioeconómico y la implicación familiar. En ese sentido, sendas revisiones teóricas del equipo del doctorando (Sureda-García et al., 2019; Valera-Pozo et al., 2020b) apuntan a ciertas variables de contexto que podrían ser relevantes en el TDL y también en las dificultades sociales que este alumnado experimenta. Entre ellas se incluyen el soporte social y comunitario, el nivel educativo de los padres o la cultura de procedencia, que marcan el input lingüístico que recibirá el niño o niña (Tamis-LeMonda et al., 2012).

Otra variable de interés que no se ha considerado es el **fracaso escolar**, especialmente teniendo en cuenta que los niños y niñas con TDL han mostrado peor ajuste escolar que sus iguales en nuestros artículos y que una mala adaptación al centro educativo puede estar relacionada con su bienestar en el mismo y la posible experiencia de acoso (Swearer y Hymel, 2015). Como se comentaba en la introducción, estudios recientes (Aguilar-Mediavilla et al., 2019; Ziegenfusz et al., 2022) han mostrado que el alumnado con TDL obtiene calificaciones más bajas y repite curso más frecuentemente que sus iguales. Parece evidente que este bajo rendimiento escolar podría relacionarse con la baja adaptación escolar, así como también con la peor autoestima reportada, al tener menor sensación de logro. Además, la medida de repetir curso aleja al alumnado de las amistades que pueda tener en el aula de origen, al verse trasladado a otra distinta con nuevos

compañeros que no conoce. Teniendo en cuenta la importancia de las relaciones sociales frente al acoso escolar, merece la pena estudiar cómo se relacionan otras variables con el acoso y el rendimiento escolares, como por ejemplo el tipo de escuela (más o menos inclusiva) y si emplea metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.

Otra variable relevante que no se ha incorporado a estos trabajos, partiendo de los modelos de inicio, ha sido la **teoría de la mente**, estrechamente relacionada con la cognición social. Tanto el modelo de variables cognitivas en la pauta evolutiva (Shakoor, 2012; Shakoor et al., 2012) como el modelo del procesamiento de la información social (Crick y Dodge, 1994) indica que los déficits en teoría de la mente y/o sesgos en la interpretación de la información social hacen que las víctimas y/o los agresores malinterpreten las situaciones sociales, respondiendo con agresividad a esos malentendidos para imponerse. Por su parte, Rodkin y sus colaboradores (2015) identifican la teoría de la mente como una habilidad que, a medida que el agresor crece y se desarrolla, le permite manipular a los demás para conseguir estatus social y mantener el desequilibrio de poder con la víctima. En cualquier caso, aunque se ha comprobado que los agresores pueden tener mayores habilidades relacionales (que les permitirían desenvolverse mejor y manipular a otros menos favorecidos en este campo), no se ha estudiado directamente las variables de teoría de la mente, cognición social o pragmática en nuestros estudios. El comprobar cómo la teoría de la mente interactúa con el acoso escolar, especialmente en una población como el TDL que puede presentar problemas en esas habilidades, incluyéndose la pragmática (Katsos et al., 2011), parece relevante de cara a la comprensión de ambos fenómenos, ya no sólo desde el punto de vista del agresor, sino también de la víctima. También puede ser interesante evaluar la competencia emocional en personas con TDL en cuanto a su relación con la precipitación de episodios de acoso escolar; en ese sentido, un estudio reciente (van den Bedem et al., 2020) indica que la competencia emocional media la relación entre problemas comunicativos y externalizantes en niños y niñas con y sin TDL (sobre todo cuando estos problemas son reactivos, como por ejemplo la agresión). Los autores encontraron que la desregulación emocional estaba asociada con mayor agresividad en el grupo de TDL. Así, cuando la competencia emocional es baja, aparecen los problemas comunicativos de los niños y niñas con TDL.

Adicionalmente hay otros dos ámbitos que puedan resultar muy interesantes de cara a investigaciones futuras, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta tesis y la posterior discusión de estos: las dimensiones de personalidad y los correlatos psicofisiológicos que el acoso escolar puede estar provocando o con los que puede ir asociado de inicio en víctimas de acoso escolar. En cuanto a los **correlatos fisiológicos**, una sucesión de trabajos con

experimentos en laboratorio ha constatado que la experiencia de acoso escolar, vivida de manera similar a un estresor crónico, modula las reacciones fisiológicas ante situaciones estresantes posteriores (Hamilton et al., 2008; Lambe et al., 2019; Newman, 2014). Así, las personas que han experimentado un estresor intenso como puede ser el acoso escolar, muestran una menor activación fisiológica que aquellas que no lo han padecido. Los autores ofrecen dos explicaciones para este resultado: por una parte, las personas que han sufrido acoso pueden acostumbrarse o habituarse fisiológicamente a la respuesta de estrés, mostrando estas reacciones menores ante sucesos estresantes; por otra, dichas personas podrían estar en un mayor estado de alerta frente a los estresores, con un organismo más preparado para protegerse mediante la relajación del esfuerzo fisiológico (especialmente cardíaco). Esta clase de investigaciones demuestran que los efectos del acoso escolar no deberían estudiarse sólo con cuestionarios, sino también con experimentos de laboratorio, incorporando una vertiente biológica al estudio del acoso escolar. Esta mayor comprensión de las afectaciones ya no sólo psicológicas, sino de la salud y el comportamiento corporal parecen una línea prometedora para el futuro, como ya vienen apuntando algunos estudios como el de Behnsen y sus colaboradores (2020), que afirma que existe una relación entre victimización relacional y síntomas internalizantes mediada por la variabilidad en la tasa cardíaca. De esta manera, ya tenemos muestras de adultos con y sin problemas de lenguaje en las que se pretende hacer mediciones psicofisiológicas ante situaciones simuladas de laboratorio que comportan exposición a imágenes aversivas que incluyen condiciones de exclusión social.

Otro campo a explorar en el futuro es el que considera las relaciones mutuas entre el **TDL, la victimización asociada a acoso escolar y las dimensiones de personalidad**. Durante esta tesis se ha abordado la idea de que ciertas características psicológicas, de salud y sociales podrían predisponer a la persona a sufrir victimización, lo que se conoce como *victim precipitation* (Lasky, 2019). De esta manera, poder trazar un perfil de las características de mayor riesgo supondría un importante avance en prevención e intervención. No obstante, no se han incorporado directamente las variables de personalidad en la presente tesis -a excepción de la sensibilidad al castigo, relacionada con la dimensión neuroticismo (Klein y Robinson, 2019; Watson et al., 1999)-, que por su permanencia en el tiempo y su modulación de otros ámbitos como el comportamental podrían ser importantes. De hecho, existen ya enfoques que tratan de realizar una prevención activa del acoso escolar contemplando las dimensiones de personalidad de riesgo en los estudiantes, en lo que se conoce como *personality-targeted interventions*, que se han mostrado efectivas al realizar una labor preventiva en estudiantes que puntúan alto en dimensiones como desesperanza, sensibilidad a la ansiedad, impulsividad y búsqueda de

sensaciones (Kelly et al., 2020). En esta línea, un estudio reciente (Pânișoară et al., 2019) indica que, comparando dos grupos de niños y niñas (con dificultades de lenguaje y normotípicos) en los cinco grandes factores de la personalidad, el alumnado con dificultades de lenguaje obtenía menores puntuaciones en benevolencia/altruismo y en capacidad imaginativa/creatividad que los controles. Esta más baja benevolencia/altruismo es compatible con los resultados de esta tesis, donde los niños con problemas de lenguaje obtienen menor puntuación en prosocialidad, lo cual les dificultaría la apertura necesaria para establecer buenas relaciones interpersonales.

Una revisión teórica también ha establecido la relación entre el temperamento, los problemas de lenguaje y de socialización (Conture et al., 2013). En este trabajo, los autores ofrecen dos alternativas para esta interacción: una, que el trastorno de lenguaje (previo) impacte tanto en las variables de afecto negativo como de personalidad; otra, que ciertas características psicológicas predisponentes antecedan al problema de lenguaje (*victim precipitation*). Respecto a esta segunda explicación, la revisión indica que un temperamento más distraído y dado a la inatención provoque dificultades para aprender el lenguaje. Incluso, manifestaciones emocionales extremas habituales (ya sean negativas o positivas, como muestras de frustración y ansiedad) impedirían alcanzar un estado reflexivo que facilite el aprendizaje lingüístico a niños y niñas, aspecto que se relacionaría con las dificultades del lenguaje. Este alumnado, con menor capacidad social, dificultades emocionales y atención más baja, supondría uno de los perfiles o *clusters* más representativos del alumnado con TDL.

En contraposición, un meta-análisis (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015) ha reunido resultados orientativos al respecto de la asociación entre el acoso escolar y las dimensiones de personalidad. Los autores constataron que tanto la victimización como la agresión se relacionan con menores niveles de amabilidad y consciencia (responsabilidad) y con mayores niveles de neuroticismo y extraversión. Los autores explican que los menores niveles de amabilidad pueden tener que ver con un comportamiento más irascible tanto de agresores como víctimas; en el caso de las víctimas, este comportamiento los haría más tendientes a ser agredidos como respuesta. Tanto la dimensión amabilidad como la representada por el neuroticismo (entendido como tendencia a presentar síntomas emocionales negativos) y la alta extraversión (que se explica como cierta provocación por parte de las víctimas) parecen compatibles con la teoría de los factores predisponentes propuestos por la *victim precipitation* que hemos explicado en esta tesis y compondrían un conjunto de características a tener en cuenta en la situación de acoso.

Así pues, los factores de personalidad tienen relación con los dos fenómenos de estudio de esta tesis (trastornos de lenguaje y acoso escolar). Considerando que es relativamente infrecuente

encontrar estudios que reúnan estas tres, se trata de una línea de trabajo prometedora a seguir en el futuro.

Por último, también se pretende apuntalar los estudios longitudinales realizados con una **ampliación de la muestra, que cubra toda la adolescencia hasta los 16 años**. Como se indicaba en la introducción, la mayor parte de casos de acoso escolar se dan entre los 11 y los 16 años (Esteller-Cano et al., 2021; Hymel y Swearer, 2015; Sastre et al., 2016), es decir, en los últimos cursos de la educación primaria y durante toda la etapa de secundaria. En el caso de esta tesis, se han analizado los casos de alumnado de hasta último curso de primaria, así como adultos en retrospectiva. Consideramos preciso fortalecer nuestros hallazgos con otros que se correspondan a la educación secundaria, en la que ya se ha iniciado el recabado de datos recientemente.

CONCLUSIONES

Conclusiones

De los resultados obtenidos en la presente Tesis doctoral, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Existe una relación entre el TDL y el acoso escolar: los niños y niñas con TDL son más victimizados de forma relacional y de manera general que los controles. Esto no sucede para el alumnado con dificultades lectoras, que no se diferencia de los controles en cuanto a victimización.
2. La mayor victimización de los niños y niñas con TDL sólo es reportada por los iguales, pero no por los propios participantes, quienes pueden no estar percibiendo lo que les ocurre o haberse habituado a ello. Se sugiere una valoración de este hecho por diferentes agentes con el objetivo de detectar correctamente el acoso escolar.
3. El alumnado con TDL presenta déficits en variables relacionadas con el acoso escolar: menores habilidades adaptativas y sociales, mayor desajuste escolar, menor prosocialidad y mayor afecto negativo.
4. A largo plazo, sufrir acoso escolar se relaciona con dificultades en regulación emocional, mayor desajuste psicológico y menos autoestima. El mejor predictor para ser clasificado como víctima de acoso es la sintomatología internalizante.
5. A largo plazo, perpetrar acoso escolar se relaciona con mayores habilidades comunicativas, mayor sensibilidad a la recompensa y mayor frialdad emocional. El mejor predictor para ser clasificado como agresor es la sensibilidad a la recompensa.
6. Los modelos que mejor explican la victimización por acoso escolar son el de diátesis-estrés y el de *victim precipitation*. Es plausible que el TDL constituya una característica de vulnerabilidad que contribuye a la victimización asociada al acoso escolar. Variables personales a nivel lingüístico, social y emocional suponen factores de vulnerabilidad que facilitan que ocurra la situación de acoso. Esta situación, vivida como estresante, provoca consecuencias negativas a nivel psicosocial que se extienden a largo plazo.
7. Se recomienda trabajar en la prevención e intervención del acoso escolar en el caso de las víctimas desde tres aspectos: las habilidades sociales, las dificultades escolares y las problemáticas emocionales.

8. Se recomienda trabajar en la prevención e intervención del acoso escolar en el caso de los agresores mediante el fomento de la empatía y la enseñanza de habilidades de regulación emocional.

Conclusions

From the results obtained in this doctoral thesis, we can stand out the following conclusions:

1. There is a relationship between Developmental Language Disorder (DLD) and bullying: boys and girls with DLD are more relationally and generally victimized than controls. This does not happen for students with reading difficulties, who do not differ from controls in terms of victimization.
2. The greater victimization of boys and girls with DLD is only reported by their peers, but not by the participants themselves, who may not be perceiving what is happening to them or may have gotten used to it. Assessment including different agents is suggested, with the aim of correctly detecting bullying.
3. Students with DLD present deficits in variables related to bullying: lower adaptive and social skills, greater school maladjustment, less prosociality and greater negative affect.
4. In the long term, experiencing bullying is related to difficulties in emotional regulation, greater psychological maladjustment, and lower self-esteem. The best predictor for being classified as a victim of bullying is internalizing symptomatology.
5. In the long term, perpetrating bullying is related to greater communication skills, greater sensitivity to reward and greater emotional insensitivity. The best predictor for being classified as an aggressor is reward sensitivity.
6. The models that best explain bullying victimization are the diathesis-stress model and the victim precipitation model. It is plausible that DLD constitutes a characteristic of vulnerability that contributes to the victimization associated with bullying. Personal variables at a linguistic, social, and emotional level suppose vulnerability factors that facilitate the occurrence of the bullying situation. This situation, experienced as stressful, causes negative consequences at the psychosocial level that extend in the long term.
7. It is recommended to work on the prevention and intervention of bullying in the case of victims from three aspects: social skills, school difficulties and emotional problems.
8. It is recommended to work on the prevention and intervention of bullying in the case of aggressors by promoting empathy and teaching emotional regulation skills.

REFERENCIAS

- Adamson, S. J., Kay-Lambkin, F. J., Baker, A. L., Lewin, T. J., Thornton, L., Kelly, B. J. y Sellman, J. D. (2010). An improved brief measure of cannabis misuse: the Cannabis Use Disorders Identification Test-Revised (CUDIT-R). *Drug and Alcohol Dependence*, *110*(1–2), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2010.02.017>
- Adlof, S. M. y Hogan, T. P. (2019). If we don't look, we won't see: Measuring language development to inform literacy instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *6*(2), 210–217. <https://doi.org/10.1177/2372732219839075>
- Adriaensens, S., Van Waes, S. y Struyf, E. (2017). Comparing acceptance and rejection in the classroom interaction of students who stutter and their peers: A social network analysis. *Journal of Fluency Disorders*, *52*, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.02.002>
- Aguado, G. (2014). Retardo del lenguaje. In J. Peña-Casanova (Ed.), *Manual de Logopedia*. Elsevier-Masson.
- Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R. y Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *35*(4), 147–149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>
- Aguilar-Alonso, Á., Torres-Viñals, M. y Aguilar-Mediavilla, E. (2014). The first Spanish version of the NEPSY for the assessment of the neuropsychological development in a sample of Spanish children. *Anuario de Psicología*, *44*(2), 185–198. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/280625>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R. y Adrover-Roig, D. (2017). Language development in bilingual Spanish-Catalan children with and without specific language impairment: A longitudinal perspective. In A. Auza Benavides y R. G. Schwartz (Eds.), *Language development and language disorders in Spanish-speaking children: Language processing and cognitive functions* (pp. 37–62). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53646-0>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V. A. y Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, *10*(531), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., Rigo-Carratalà, E. y Adrover-Roig, D. (2014). Early preschool processing abilities predict subsequent reading outcomes in bilingual Spanish-Catalan children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, *50*, 19–35. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.03.003>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L. y Sanchez-Azanza, V. A. (2020). Speech profiles of Spanish-Catalan children with developmental language disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *34*(1–2), 110–130. <https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1619096>

- Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M. y Serra-Raventós, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with specific language impairment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(8), 573–596. <https://doi.org/10.1080/02699200210148394>
- Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M. y Serra-Raventós, M. (2007). Influence of phonology on morpho-syntax in Romance languages in children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(3), 325–347. <https://doi.org/10.1080/13682820600881527>
- Aguilar-Mediavilla, E. y Serra-Raventós, M. (2006). Phonological profile of Spanish-Catalan children with Specific Language Impairment at age 4: Are there any changes over time? *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 58(6), 400–414. <https://doi.org/10.1159/000095001>
- Aguinaga, G., Armentia-López de Suso, L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004). *Prueba de Lengüaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R)*. TEA Ediciones.
- Alavi, N., Roberts, N., Sutton, C., Axas, N. y Repetti, L. (2015). Bullying victimization (being bullied) among adolescents referred for urgent psychiatric consultation: Prevalence and association with suicidality. *Canadian Journal of Psychiatry*, 60(10), 427–431. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1177/070674371506001003>
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155–172. <https://doi.org/10.1177/1745691612459518>
- American Psychiatric Association. (2013a). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013b). *Limited Prosocial Emotions-Cut. DSM 5*. American Psychiatric Association.
- Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A. y Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 277–290. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.015>
- Andreu, L., Ahufinger, N., Igualada, A. y Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación En Logopedia*, 11(Especial), 9–20. <https://doi.org/10.5209/rlog.70857>
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Buil-Legaz, L. y MacWhinney, B. (2012). Effect of verb argument structure on picture naming in children with and without specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(6), 637–653. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00170.x>
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M. y Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicologia Educativa*, 22(1), 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003>
- Arora, T. (1994). Measuring bullying with the “Life in School” Checklist. *Pastoral Care in Education*, 12(3), 11–15. <https://doi.org/10.1080/02643949409470880>
- Auza-Benavides, A., Peñaloza, C. y Murata, C. (2019). The influence of maternal education on the linguistic abilities of monolingual Spanish-speaking children with and without Specific

Language Impairment. *Atypical Language Development in Romance Languages*, 93–112.
<https://doi.org/10.1075/z.223.06ale>

- Babor, T. F., Higgins-Biddle, J. C., Saunders, J. B. y Monteiro, M. G. (2001). *AUDIT. The Alcohol Use Disorders Identification Test. Guidelines for use in primary care (Second Edition)*. World Health Organization.
- Bados-López, A., Solanas, A. y Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Psicothema*, 17(4), 679–683.
- Bakopoulou, I. y Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 354–370.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.013>
- Barcaccia, B., Pallini, S., Baiocco, R., Salvati, M., Salianni, A. M. y Schneider, B. H. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. *Psicothema*, 30(4), 427–433.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.11>
- Behnsen, P., Buil, J. M., Koot, S., Huizink, A. y van Lier, P. (2020). Heart rate (variability) and the association between relational peer victimization and internalizing symptoms in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 32(2), 521–529.
<https://doi.org/10.1017/S0954579419000269>
- Berger, C. y Rodkin, P. C. (2009). Male and female victims of male bullies: Social status differences by gender and informant source. *Sex Roles*, 61(1–2), 72–84.
<https://doi.org/10.1007/s11199-009-9605-9>
- Bishop, D. V. M. y Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and Specific Language Impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. y CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE*, 11(7), 1–26.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. y CATALISE Consortium-2. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 39(6), 879–891.
- Borjali, A., Aazami, Y. y Chopan, H. (2016). The effectiveness of emotion regulation strategies training on reducing of sensation seeking in drug-dependent persons. *Journal of Clinical Psychology*, 8(2), 33–42.
- Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M. y Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association

- with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology, 50*(6), 759–774. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.004>
- Brennan, G. M., Hyde, L. W. y Baskin-Sommers, A. R. (2017). Antisocial pathways associated with substance use disorders: characterizing etiological underpinnings and implications for treatment. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 13*, 124–129. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.11.014>
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barboukis, V., del Rey, R. y Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. University of Bologna.
- Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E. C. y Hanton, J. L. (2000). Children with language impairment in cooperative work groups: A pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31*(3), 252–264. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3103.252>
- Brysbaert, M., Stevens, M., Mandera, P. y Keuleers, E. (2016). How many words do we know? Practical estimates of vocabulary size dependent on word definition, the degree of language input and the participant's age. *Frontiers in Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01116>
- Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E. y Adrover-Roig, D. (2016). Longitudinal trajectories of the representation and access to phonological information in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology, 18*(5), 473–482. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1126638>
- Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E. y Rodríguez-Ferreiro, J. (2015). Reading skills in young adolescents with a history of Specific Language Impairment: The role of early semantic capacity. *Journal of Communication Disorders, 58*, 14–20. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.08.001>
- Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P. y Sánchez-Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español [Assessment of dyslexia in primary school: Prevalence in Spanish]. *Escritos de Psicología / Psychological Writing, 4*(2), 35–44. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1407>
- Castles, A., Rastle, K. y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W. (2018). The Simple view of reading: Advancements and false impressions. *Remedial and Special Education, 39*(5), 317–323. <https://doi.org/10.1177/0741932518767563>
- Catts, H. W., Adlof, S. M. y Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(2), 278–293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Cecilia, M., Vittorini, P., Cofini, V. y di Orio, F. (2014). The Prevalence of reading difficulties among children in scholar age. *Styles of Communication, 6*(1), 18–30.
- Colder, C. R. y O'Connor, R. M. (2004). Gray's reinforcement sensitivity model and child psychopathology: Laboratory and questionnaire assessment of the BAS and BIS. *Journal*

of *Abnormal Child Psychology*, 32(4), 435–451.
<https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030296.54122.b6>

- Collell, C. J. y Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos. Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC Conducta y experiencias sociales en clase [Abuse between students. Questionnaire to evaluate equal relations. CESC: Behavior and Social experiences in Classroom]. *Ámbits de Psicopedagogia*, 18, 8–12.
- Collisson, B. A., Graham, S. A., Preston, J. L., Rose, M. S., McDonald, S. y Tough, S. (2016). Risk and protective factors for late talking: An epidemiologic investigation. *Journal of Pediatrics*, 172, 168-174.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.02.020>
- Coloma, C. J., de Barbieri, Z., Quezada, C., Bravo, C., Chaf, G. y Araya, C. (2020). The impact of vocabulary, grammar and decoding on reading comprehension among children with SLI: a longitudinal study. *Journal of Communication Disorders*, 86, 106002. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106002>
- Conti-Ramsden, G. y Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(5), 516–525. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x>
- Conti-Ramsden, G. y Botting, N. (2014). Educational placements for children with specific language impairments. In D. V. M. Bishop y L. Leonard (Eds.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* (eBook). Psychology Press.
- Conti-Ramsden, G. y Durkin, K. (2016). What factors influence language impairment? Considering resilience as well as risk. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 67(6), 293–299. <https://doi.org/10.1159/000444750>
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z. y Knox, E. (2010). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15–35. <https://doi.org/10.1080/13682820801921601>
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U. y Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28(7), 993–1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Conture, E. G., Kelly, E. M. y Walden, T. A. (2013). Temperament, speech and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 46(2), 125–142. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.11.002>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010a). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G. y Kim, T. E. (2010b). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 347–362). Routledge.

- Cooley, J. L., Blossom, J. B., Tampke, E. C. y Fite, P. J. (2022). Emotion regulation attenuates the prospective links from peer victimization to internalizing symptoms during middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 495–504. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1731819>
- Cortina, L. M., Rabelo, V. C. y Holland, K. J. (2018). Beyond blaming the victim: Toward a more progressive understanding of workplace mistreatment. *Industrial and Organizational Psychology*, 11(1), 81–100. <https://doi.org/10.1017/iop.2017.54>
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2013). *PROLEC-R. Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada [PROLEC-R. Battery of Evaluation of the Reading Processes, Revised]* (5ª Edición). TEA Ediciones.
- Dåderman, A. M. y Ragnestål-Impola, C. (2019). Workplace bullies, not their victims, score high on the Dark Triad and Extraversion, and low on Agreeableness and Honesty-Humility. *Heliyon*, 5(10), e02609. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02609>
- D'Esposito, S., Blake, J. y Riccio, C. (2011). Adolescents' vulnerability to peer victimization: Interpersonal and intrapersonal predictors. *Professional School Counseling*, 14(5), 299–309. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2011-14.299>
- Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5), 1441–1457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>
- Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105–121. <https://doi.org/10.1177/0265659010368750>
- Echols, L. y Ivanich, J. (2021). From “fast friends” to true friends: Can a contact intervention promote friendships in middle school? *Journal of Research on Adolescence*, 1–20. <https://doi.org/10.1111/jora.12622>
- el Nokali, N. E., Bachman, H. J. y Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Elipe, P., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C. y del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology*, 20(1), 169–181. <https://strathprints.strath.ac.uk/id/eprint/36435>
- Erdle, S. y Rushton, J. P. (2010). The general factor of personality, BIS–BAS, expectancies of reward and punishment, self-esteem, and positive and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 762–766. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.025>
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Education Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739–745.
- Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E. y Adrover-Roig, D.

- (2021). California Bullying Victimization Scale-Retrospective (CBVS-R): Validation of the Spanish adaptation. *Psicothema*, 33(2), 279–286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.407>
- Ferrando, L., Bobes, J., Gibert, J., Soto, M. y Soto, O. (1999). *Mini Entrevista Neuropsiquiátrica Internacional. DSM IV*. Editorial Médica Panamericana.
- Filipponi, C., Petrocchi, S. y Camerini, A.-L. (2020). Bullying and substance use in early adolescence: Investigating the longitudinal and reciprocal effects over 3 years using the Random Intercept Cross-Lagged Panel Model. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.571943>
- Fitzsimons, E. y Villadsen, A. (2021). *Substance use and antisocial behaviour in adolescence: Evidence from the UK Millenium Cohort Study at age 17* (Issue February). London: Centre for Longitudinal Studies.
- Flouri, E. y Papachristou, E. (2019). Peer problems, bullying involvement, and affective decision-making in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(4), 466–485. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12287>
- Fontaine, N. M. G., Hanscombe, K. B., Berg, M. T., McCrory, E. J. y Viding, E. (2016). Trajectories of callous-unemotional traits in childhood predict different forms of peer victimization in adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 18, 1–9. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1105139>
- Font-Jordà, A., Gamundí, A., Nicolau-Llobera, M. C. y Aguilar-Mediavilla, E. (2018). Use of the 2D:4D digit ratio as a biological marker of specific language disorders. *Anales de Pediatría (English Edition)*, 89(6), 361–368. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.anpede.2018.02.008>
- Forrest, C. L., Gibson, J. L., Halligan, S. L. y St Clair, M. C. (2018). A longitudinal analysis of early language difficulty and peer problems on later emotional difficulties in adolescence: Evidence from the Millennium Cohort Study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 239694151879539. <https://doi.org/10.1177/2396941518795392>
- Forrest, C. L., Gibson, J. L. y St Clair, M. C. (2021). Social functioning as a mediator between Developmental Language Disorder (DLD) and emotional problems in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1221. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031221>
- Forster, M., Dyal, S. R., Baezconde-Garbanati, L., Chou, C.-P., Soto, D. W. y Unger, J. B. (2013). Bullying victimization as a mediator of associations between cultural/familial variables, Substance use and depressive symptoms among Hispanic youth. *Ethnicity and Health*, 18(4), 415–432. <https://doi.org/10.1080/13557858.2012.754407>
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T. y Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(2), 101–113. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/008))
- Fujiki, M., Brinton, B., McCleave, C. P., Anderson, V. W. y Chamberlain, J. P. (2013). A social communication intervention to increase validating comments by children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(1), 3–19. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-103\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-103))

- Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar (2021). *III Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos en Tiempos de Pandemia 2020 y 2021*.
- Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar (2022). *La opinión de los estudiantes. IV Informe de prevención del acoso escolar en centros educativos*.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- García-Bacete, F. J., Sureda-García, I., Muñoz-Tinoco, V., Jiménez-Lagares, I., Marande Perrin, G. y Rosel, J. F. (2018). Interpersonal perceptions of adverse peer experiences in first-grade students. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01165>
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S. y Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478>
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D. y Paul, T. D. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2). https://doi.org/10.1044/2016_ajslp-15-0169
- Girard, L.-C., Pingault, J.-B., Doyle, O., Falissard, B. y Tremblay, R. E. (2017). Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 381–398. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1215300>
- Gomes, M. B. S. de H. y Vale-Dias, M. da L. (2017). Bullying no contexto escolar: Entender, intervir e prevenir. *Revista de Estudos e Investigação En Psicologia y Educación*, 299–304. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2793>
- Gómez, E. y Muñoz, M. (2015). *Escala de Parentalidad Positiva E2P. Manual*. Fundación Ideas para la Infancia.
- González, J., Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. TEA Ediciones.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., León-Mejía, A. y Machimbarrena, J. M. (2018). *Informe ejecutivo del proyecto CIBERAACC - Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica [Executive report of the CIBERAACC project - Harassment and cyberbullying in gifted students: prevalence and psychological affectation]*. <http://www.infocoponline.es/pdf/informeciberaacc.pdf>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Gough Kenyon, S. M., Palikara, O. y Lucas, R. M. (2021). Consistency of parental and self-reported adolescent wellbeing: Evidence from developmental language disorder. *Frontiers in Psychology*, 12(March). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.629577>

- Graham, S. y Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587–599. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.587>
- Gray, J. A. (1970). The psychophysiological basis of introversion-extraversion. *Behaviour Research and Therapy*, 8(3), 249–266. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(70\)90069-0](https://doi.org/10.1016/0005-7967(70)90069-0)
- Green, J. G., Oblath, R., Felix, E. D., Furlong, M. J., Holt, M. K. y Sharkey, J. D. (2018). Initial evidence for the validity of the California Bullying Victimization Scale (CBVS-R) as a retrospective measure for adults. *Psychological Assessment*, 30(11), 1444–1453. <https://doi.org/10.1037/pas0000592>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guimarães, S. B. y Mousinho, R. (2021). Dyslexia and developmental language disorder: Cognitive-linguistic differences in reading. *Psicologia - Teoria e Prática*, 23(3). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPHD11551>
- Guo, L., Tomblin, J. B. y Samelson, V. (2008). Speech disruptions in the narratives of English-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 722–738. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/051\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/051))
- Hamilton, L. D., Newman, M. L., Delville, C. L. y Delville, Y. (2008). Physiological stress response of young adults exposed to bullying during adolescence. *Physiology & Behavior*, 95(5), 617–624. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2008.09.001>
- Hankin, B. L. y Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127(6), 773–796. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.6.773>
- Happé, F. y Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 385–398. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00713.x>
- 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(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139–156.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A. y Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071–1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hulme, C. y Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731–735. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411>

- Hwang, S., Shin Kim, Y., Koh, Y.-J., Bishop, S. y Leventhal, B. (2017). Discrepancy in perception of bullying experiences and later internalizing and externalizing behavior: A prospective study. *Aggressive Behavior*, *43*, 493–502. <https://doi.org/10.1002/ab.21707>
- Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. *American Psychologist*, *70*(4). <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Ibáñez-Rodríguez, A., Ahufinger, N., Ferinu, L., García-Arch, J., Andreu, L. y Sanz-Torrent, M. (2021). Dificultades sociales, emocionales y victimización específica por el lenguaje en el trastorno del desarrollo del lenguaje [Social and emotional difficulties and specific victimization by language in language development disorder]. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *41*(1), 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.03.017>
- Im-Bolter, N., Johnson, J. y Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with Specific Language Impairment: The role of executive function. *Child Development*, *77*(6), 1822–1841. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00976.x>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. y Barnekow, V. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International report from the 2013/2014 survey.* World Health Organization. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1
- Katsos, N., Andrés-Roqueta, C., Estevan, R. A. C. y Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition*, *119*(1), 43–57. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.004>
- Keat, O. B. y bin Hj. Ismail, K. (2010). The PASS cognitive functions of children with reading difficulties: a Malaysian study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *5*, 2182–2193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.434>
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Conrod, P. J., Barrett, E. L., Champion, K. E. y Teesson, M. (2020). A novel approach to tackling bullying in schools: Personality-Targeted Intervention for adolescent victims and bullies in Australia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *59*(4), 508–518.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.04.010>
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J. y Teesson, M. (2015). Concurrent and prospective associations between bullying victimization and substance use among Australian adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, *154*, 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.06.012>
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A. y Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, *29*(1), 10–16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Khalifa, A. G. (2020). Correlation between some cognitive processes and reading disability in middle childhood, late childhood and early adolescence. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, *15*(2). <https://doi.org/10.19080/PBSIJ.2019.10.555906>

- Klein, R. J. y Robinson, M. D. (2019). Neuroticism as mental noise: Evidence from a continuous tracking task. *Journal of Personality*, 87(6), 1221–1233. <https://doi.org/10.1111/jopy.12469>
- Kljakovic, M. y Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>
- Knox, E. y Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13682820304817>
- Knox, E. y Conti-Ramsden, G. (2007). Bullying in young people with a history of specific language impairment (SLI). *Educational and Child Psychology*, 24, 130–141.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K. y Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Korkman, M., Kirk, U. y Kemp, S. (1998). *NEPSY: Developmental Neuropsychological Assessment*. Psychological Corp.
- Ladd, G. W. y Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74–96. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.1.74>
- LaFreniere, P. J. y Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369–377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- Lambe, L. J., Craig, W. M. y Hollenstein, T. (2019). Blunted physiological stress reactivity among youth with a history of bullying and victimization: Links to depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(12), 1981–1993. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00565-y>
- Lasky, N. V. (2019). Victim Precipitation Theory. In F. P. Bernat y K. Frailling (Eds.), *The Encyclopedia of Women and Crime* (pp. 1–2). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118929803.ewac0517>
- Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E. y White, C. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 73–86. <https://doi.org/10.1177/0265659011419234>
- Le, H. T. H., Dunne, M. P., Campbell, M. A., Gatton, M. L., Nguyen, H. T. y Tran, N. T. (2017). Temporal patterns and predictors of bullying roles among adolescents in Vietnam: a school-based cohort study. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 107–121. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271953>

- Lee, J., Hong, J. S., Resko, S. M. y Tripodi, S. J. (2018). Face-to-face bullying, cyberbullying, and multiple forms of substance use among school-age adolescents in the USA. *School Mental Health, 10*(1), 12–25. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9231-6>
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairments*. MIT Press.
- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O. y Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects—A brief report. *Journal of Loss and Trauma, 11*(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/15325020500409200>
- Lloyd-Esenkaya, V., Forrest, C. L., Jordan, A., Russell, A. J. y Clair, M. C. S. (2021). What is the nature of peer interactions in children with language disorders? A qualitative study of parent and practitioner views. *Autism & Developmental Language Impairments, 6*, 239694152110053. <https://doi.org/10.1177/23969415211005307>
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J. y St Clair, M. C. (2020). What are the peer interaction strengths and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph17093140>
- Luciano, S. y Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology, 22*(1), 14–31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. *Spanish Journal of Psychology, 10*(2), 458–467. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006727>
- Marton, K., Abramoff, B. y Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders, 38*(2), 143–162. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003>
- McArthur, G. M. y Castles, A. (2017). Helping children with reading difficulties: some things we have learned so far. *NPJ Science of Learning, 2*, 7. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0008-3>
- McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M. y Mengler, E. D. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(7), 869–874. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00674>
- McCabe, P. C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers. *Psychology, 42*(4). <https://doi.org/10.1002/pits.20064>
- McClain, C. M., Younginer, S. T. y Elledge, L. C. (2020). Social risk and internalizing distress in middle childhood: The moderating role of emotion regulation processes. *Journal of Child and Family Studies, 29*(1), 167–181. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01548-9>
- Mendoza-Lara, E., Carballo-García, G., Muñoz, J. y Fresneda, M. (2005). *CEG: Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. TEA Ediciones.
- Menting, B., van Lier, P. A. C. y Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(1), 72–79. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x>

- Merrill, R. M. y Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC Public Health*, 16(1), 145. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2833-3>
- Mitsopoulou, E. y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Mok, P. L. H., Pickles, A., Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 55(5), 516–527. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12190>
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Moreno-Maldonado, C., Rivera, F., Ramos, P. y Moreno, C. (2018). Measuring the socioeconomic position of adolescents: A proposal for a composite index. *Social Indicators Research*, 136(2), 517–538. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1567-7>
- Morton, J. B. (2004). *Understanding Developmental Disorders*. Blackwell Publishing.
- Nacimiento Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J. A. (2015). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121–129. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i2.104>
- Nelson, J. M. y Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>
- Newman, M. L. (2014). Here we go again: Bullying history and cardiovascular responses to social exclusion. *Physiology & Behavior*, 133, 76–80. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2014.05.014>
- Newman, M. L., Holden, G. W. y Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, 28(3), 343–357. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.08.002>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. y Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. M. y Estévez, R. M. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Oliveira, C. M., Vale, A. P. y Thomson, J. M. (2021). The relationship between developmental language disorder and dyslexia in European Portuguese school-aged children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 43(1), 46–65. <https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1870101>

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds)*. Blackwell Publishing. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1784440](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1784440)
- Olweus, D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares. Cuarta Edición*. Morata, S.L.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q [Assess bullying and cyberbullying Spanish validation of the EBIP-Q and the ECIP-Q]. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Pânișoară, G., Ghiță, C., Lazăr, I. y Făt, S. (2019). Study on the development of personality traits in children with language disorders and children without language disorders. *BRAIN-Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 10(2).
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295–317.
- Pascual-Jimeno, A. y Conejero-López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74–83.
- Peng, P., Zhang, Z., Wang, W., Lee, K., Wang, T., Wang, C., Luo, J. y Lin, J. (2022). A meta-analytic review of cognition and reading difficulties: Individual differences, moderation, and language mediation mechanisms. *Psychological Bulletin*, 148(3–4), 227–272. <https://doi.org/10.1037/bul0000361>
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D. y Connolly, J. (2008a). The development of bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 113–119. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.113>
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. y Connolly, J. (2008b). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325–338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x>
- Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A. y Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of Personality Assessment*, 74(1), 63–87. <https://doi.org/10.1207/S15327752JPA740105>
- Pérez-Fuentes, M. C. y Gázquez-Linares, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427–437.
- Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pipaș, M. D. y Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 2(12), 649–656. <https://doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17>

- Pontillo, M., Tata, M. C., Aversa, R., Demaria, F., Gargiullo, P., Guerrero, S., Pucciarini, M. L., Santonastaso, O. y Vicari, S. (2019). Peer victimization and onset of Social Anxiety Disorder in children and adolescents. *Brain Sciences*, 9(6), 132. <https://doi.org/10.3390/brainsci9060132>
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R., Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2000). Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6(3), 207–213. [https://doi.org/10.1002/1098-2779\(2000\)6:3<207::AID-MRDD8>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1098-2779(2000)6:3<207::AID-MRDD8>3.0.CO;2-P)
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S. y Van Der Lely, H. K. J. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain*, 136(2), 630–645. <https://doi.org/10.1093/brain/aws356>
- Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. C. (1995). *Test de Raven - Matrices progresivas [Raven's Progressive Matrices Test]*. Pearson.
- Redmond, S. M. (2011). Peer victimization among students with specific language impairment, attention-deficit/hyperactivity disorder, and typical development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 520–535. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0078\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0078))
- Reknes, I., Notelaers, G., Iliescu, D. y Einarsen, S. V. (2021). The influence of target personality in the development of workplace bullying. *Journal of Occupational Health Psychology*, 26(4), 291–303. <https://doi.org/10.1037/ocp0000272>
- Rice, M. L. (2016). Specific Language Impairment, nonverbal IQ, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Autism Spectrum Disorder, cochlear implants, bilingualism, and dialectal variants: Defining the boundaries, clarifying clinical conditions, and sorting out causes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 122–132. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0255
- Rivara, F. y le Menestrel, S. (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/23482>
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L. y Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311–321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L. y Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 095679761774272. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Rosen, P. J., Milich, R. y Harris, M. J. (2012). Dysregulated negative emotional reactivity as a predictor of chronic peer victimization in childhood. *Aggressive Behavior*, 38(5), 414–427. <https://doi.org/10.1002/ab.21434>
- Sako, E. (2016). The emotional and social effects of dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 233. <https://doi.org/10.26417/ejis.v4i2.p233-241>

- Sandoval, A., Vyskocilova, J., Hruby, R., Prasko, J., Jelenova, D., Kamaradova, D., Latalova, K., Ociskova, M. y Vrbova, K. (2015). Childhood bullying experiences as a factor predisposing to mental problems in adulthood. *Activitas Nervosa Superior Rediviva*, 57(4), 112–121.
- Sanz-Torrent, M., Andreu, L., Badia, I. y Sidera, F. (2011). Argument omissions in preschool Catalan and Spanish speaking children with SLI. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 49–66. <https://doi.org/10.1174/021037011794390085>
- Sastre, A., Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia [I don't play that game. Bullying and cyberbullying in childhood]*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Semel, E., Wiig, E. H. y Secord, W. A. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals® - Fourth Edition*.
- Serna, C. y Martínez, I. (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability*, 11(24), 7080. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Serra-Raventós, M., Aguilar-Mediavilla, E. M. y Sanz-Torrent, M. (2002). Evolución del perfil productivo en el trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2), 77–89.
- Serrat, E., Sanz-Torrent, M., Badia, I., Aguilar-Mediavilla, E., Olmo, R., Lara, F., Andreu, L. y Serra, M. (2010). La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 435–448. <https://doi.org/10.1174/021037010793139590>
- Shakoor, S. (2012). *An investigation into cognitive mechanisms as a developmental pathway for children's involvement in bullying and adjustment problems*. King's College London.
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., Moffitt, T. E. y Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254–261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x>
- Shin Kim, Y. y Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 133–154. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2008.20.2.133>
- Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñà, G., Ortiz, R. y Rostan, C. (2020). Bullying in primary school children: The relationship between victimization and perception of being a victim. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249540>
- Smith, M. y Bouffard, L. A. (2013). Victim Precipitation. In J. S. Albanese (Ed.), *The Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice* (pp. 1–5). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118517383.wbeccj309>
- Smith-Spark, J. H., Henry, L. A., Messer, D. J. y Zięcik, A. P. (2017). Verbal and non-verbal fluency in adults with developmental dyslexia: Phonological processing or executive control problems? *Dyslexia*, 23(3), 234–250. <https://doi.org/10.1002/dys.1558>

- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M. y Hulme, C. (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 61(6), 672–680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Stuart, J. y Jose, P. E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 6(3), 185–195. <https://doi.org/10.1108/JACPR-01-2014-0003>
- Sureda-García, I., Valera-Pozo, M. y Aguilar-Mediavilla, E. (2019). Afectación del lenguaje debido a variables sociales y emocionales. In E. Aguilar-Mediavilla y A. Igualada (Eds.), *Dificultades del lenguaje en los trastornos del desarrollo, Vol. III: Factores de riesgo y dificultades comórbidas* (pp. 71–124). Editorial UOC.
- Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Sanchez-Azanza, V. A., Adrover-Roig, D. y Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Associations between self, peer and teacher reports of victimization and social skills in school in children with language disorders. *Frontiers in Psychology*, 12(718110), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718110>
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (2001). Bullying and “Theory of Mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Swearer, S. M. y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Tamis-LeMonda, C. S., Song, L., Leavell, A. S., Kahana-Kalman, R. y Yoshikawa, H. (2012). Ethnic differences in mother-infant language and gestural communications are associated with specific skills in infants. *Developmental Science*, 15(3), 384–397. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01136.x>
- Tharp-Taylor, S., Haviland, A. y D’Amico, E. J. (2009). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence. *Addictive Behaviors*, 34(6–7), 561–567. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2009.03.012>
- Thornberg, R. y Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: a multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1133–1151. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>
- Torrubia, R., Ávila, C., Moltó, J. y Caseras, X. (2001). The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray’s anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 837–862. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00183-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00183-5)

- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31*, 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Turunen, T., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction, 52*, 130–138. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007>
- Undheim, A. M., Wichstrøm, L. y Sund, A. M. (2011). Emotional and behavioral problems among school adolescents with and without reading difficulties as measured by the youth self-report: A one-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(3), 291–305. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576879>
- Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sanchez-Azanza, V. A. y Aguilar-Mediavilla, E. (2020a). Behavioral, emotional and school adjustment in adolescents with and without developmental language disorder (DLD) is related to family involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(6), 1949. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>
- Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D. y Aguilar-Mediavilla, E. (2020b). Les variables socials com a factors de risc, factors de protecció i dificultats consegüents al trastorn del desenvolupament del llenguatge: Una visió holística. *Llengua, Societat i Comunicació, 18*, 103–117. <https://doi.org/10.1344/LSC-2020.18.9>
- Valera-Pozo, M., Buil-Legaz, L., Rigo-Carratalà, E., Casero-Martínez, A. y Aguilar-Mediavilla, E. (2016). Social skills in preadolescent children with Specific Language Impairment. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia, 36*(2), 55–63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.03.002>
- Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E. y Adrover-Roig, D. (2021). Long-term profiles of bullying victims and aggressors: A retrospective study. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M. y Rieffe, C. (2020). Emotional competence mediates the relationship between communication problems and reactive externalizing problems in children with and without Developmental Language Disorder: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(16), 6008. <https://doi.org/10.3390/ijerph17166008>
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C. y van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 247–254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>
- van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F. y Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences, 106*, 231–235. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>
- van Geel, M., Toprak, F., Goemans, A., Zwaanswijk, W. y Vedder, P. (2017). Are youth psychopathic traits related to bullying? Meta-analyses on callous-unemotional traits,

- Narcissism, and Impulsivity. *Child Psychiatry and Human Development*, 48(5), 768–777. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0701-0>
- Vega, C. y Dzib, A. (2015). Diferencias neuropsicológicas y personalidad en individuos con y sin rasgos antisociales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(2), 564–585.
- Wadman, R., Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2011a). *Close relationships in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment*. 42(January), 41–52. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/10-0003\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/10-0003))
- Wadman, R., Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2011b). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence*, 34(3), 421–431. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.010>
- Wairimu, M. J., Macharia, S. M. y Muiru, A. (2016). Analysis of parental involvement and self-esteem on secondary school students in Kieni West Sub-County, Nyeri County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 82–98.
- Watson, D. y Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448–457. <https://doi.org/10.1037/h0027806>
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. y Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 820–838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.820>
- Wechsler, D. y de la Cruz, M. V. (2001). *Escala de inteligencia Wechsler para preescolar y primaria: WPPSI*. TEA Ediciones.
- World Health Organization. (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.)*.
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J. y Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences*, 12(2), 240. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S. y Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399–422. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.515907>
- Ystgaard, M., Tambs, K. y Dalgard, O. S. (1999). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence: a longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34(1), 12–19. <https://doi.org/10.1007/s001270050106>
- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B. y Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 239694152210993. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D. y Eisner, M. P. (2021). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(2), 138–146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>