

revista de **e**DUCCIÓN

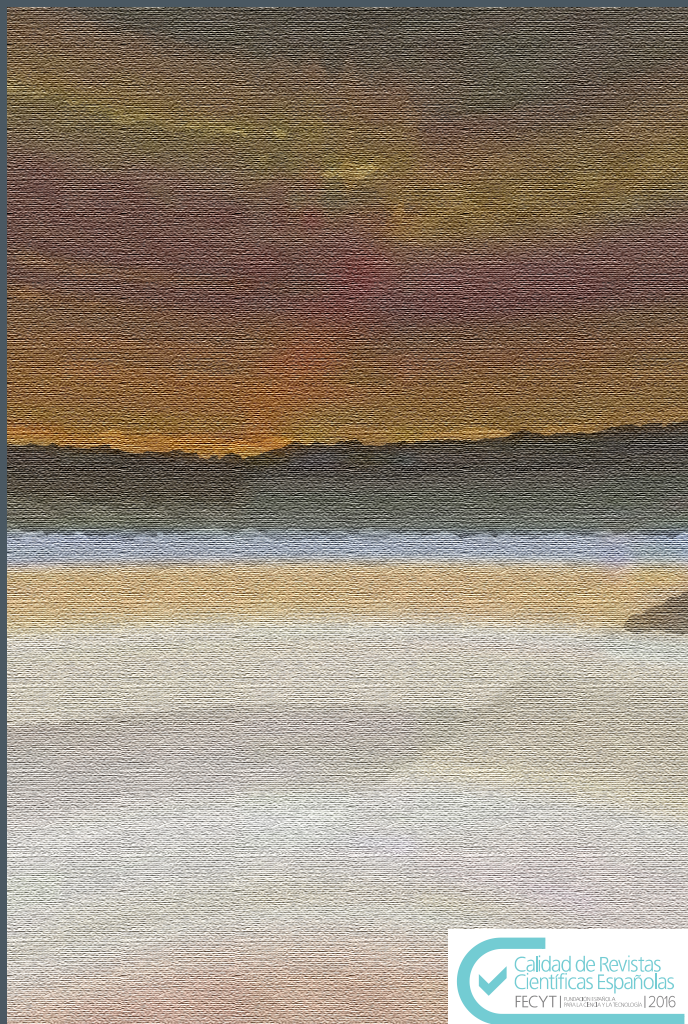
Nº 386 OCTUBRE-DICIEMBRE 2019



Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica

Exploratory study on bullying in gifted students: prevalence and psychological wellbeing

Joaquín González-Cabrera
Javier Tourón
Juan Manuel Machimbarrena
Ana León-Mejía
Mónica Gutiérrez-Ortega



Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica¹

Exploratory study on bullying in gifted students: prevalence and psychological wellbeing

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432

Joaquín González-Cabrera
Javier Tourón
Juan Manuel Machimbarrena
Ana León-Mejía
Mónica Gutiérrez-Ortega

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

Introducción: Las características diferenciales del alumnado de altas capacidades pueden hacerlo vulnerable al acoso. La evidencia empírica sobre violencia escolar y altas capacidades es escasa y aún no explorada en el contexto español. El objetivo principal es conocer la prevalencia del *bullying*, su distribución en los diferentes roles y la relación con otras variables psicológicas. **Metodología:** Estudio transversal y analítico con 285 alumnos ($M_{age}=11.77$; $SD=2.28$; *range* 9-18) con altas capacidades de todo el territorio español (175 varones, 61.6%). Se utilizaron las versiones españolas del *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, *Depression, Anxiety, Stress Scales-21*, *Interpersonal Support Evaluation List* y *KIDSCREEN-10*. **Resultados:** El 50.9% está implicado en el acoso escolar, siendo el 39.6% víctimas, el 1.1% agresores y el 10.2% víctimas-agresoras. Las víctimas-agresoras y las víctimas presentan peores puntuaciones en calidad de vida relacionada con la salud ($p<.001$), depresión ($p<.001$), estrés ($p<.001$) y ansiedad ($p<.001$) que los no implicados.

¹⁾ Esta investigación ha sido financiada por la Universidad Internacional de la Rioja dentro del Plan Propio de Investigación 4 [2017-2019]. También ha sido financiado por el proyecto RTI2018-094212-B-I00 por el Programa Estatal de I+D+I Orientada a los retos de la Sociedad.

Discusión: Este trabajo proporciona evidencia empírica sobre la alta prevalencia de la victimización entre los estudiantes de altas capacidades españoles. Ser una víctima o una víctima-agresora muestra un impacto en el bienestar psicológico y particularmente cuando se trata de calidad de vida relacionada con la salud, estrés, ansiedad y depresión.

Palabras clave: acoso, víctima, agresor, altas capacidades, calidad de vida relacionada con la salud, estrés, depresión

Abstract

Introduction: The distinguishing characteristics of gifted students can leave them vulnerable to being bullied. Evidence on school violence and gifted students is scarce and it has still not been explored in Spain. The aim is to establish the prevalence of bullying among gifted students, its distribution across the different roles and its relationship with other psychological variables. **Method:** We employed a cross-sectional and analytic study of 285 gifted students ($M_{age} = 11.77$; $SD = 2.28$; *range* 9–18) from all over Spain (175 male, 61.6%). The Spanish versions of the *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, *Depression*, *Anxiety*, *Stress Scales-21*, *Interpersonal Support Evaluation List* and *KIDSCREEN-10* were used. **Results:** 50.9% is involved in bullying, with 36.9% being victims, 1.1% bullies, and 10.2% bully-victims. Bully-victims and victims present worse health-related quality of life scores ($p < .001$), depression ($p < .001$), stress ($p < .001$) and, and anxiety ($p < .001$) than uninvolved individuals. **Discussion:** This paper provides empirical evidence of the high prevalence of victimization among gifted Spanish students. Being a victim or bully-victims has an impact on psychological wellbeing and, particularly, on health-related quality of life, stress, anxiety, and depression.

Key words: bullying, victim, bully, gifted students, health-related quality of life, stress, depression

Introducción

Acoso escolar: prevalencia y relación con algunas problemáticas psicosociales

Los procesos de intimidación entre iguales y, concretamente, el acoso en el contexto escolar, suponen un problema psicosocial de primer

orden con altos costes psicológicos para el alumnado y sus familias. La definición de acoso escolar más aceptada y utilizada es la formulada por Olweus (1999). Este autor considera que un alumno está siendo intimidado cuando otro alumno (o un grupo de estos) realiza, de forma mantenida en el tiempo, una conducta (física, verbal, social o psicológica) que tenga la intención de hacer sufrir.

El acoso escolar presenta una alta prevalencia que parece ir en aumento en los últimos años (Aboujaoude, Savage, Starcevic y Salame, 2015). Prueba de ello, es el trabajo de Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014), síntesis de los resultados de 80 estudios, donde se sitúa la tasa de prevalencia del *bullying* en el 35% (perpetración) y 36% (victimización). En el contexto español, diferentes revisiones como las realizadas por Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014) y Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López (2016) apuntan la existencia del acoso tradicional y ciberacoso en todas las regiones estudiadas. El último estudio español, con una muestra de más de 20.000 estudiantes, sitúa la victimización en un 9,3% (Save the Children, 2016). Asimismo, el mayor estudio realizado en el contexto español sobre acoso, con cerca de 26.000 participantes, señala un 11,7% de victimización y un 4% de perpetración (González-Cabrera, Balea, Vallina, Moya y Laviana, 2017). Como es habitual, los resultados varían dependiendo de las herramientas de evaluación utilizadas, el procedimiento o el tipo de análisis (Berne et al., 2013; Zych et al., 2016). En cuanto al curso escolar, la violencia parece disminuir a medida que avanza la edad. El mayor pico de prevalencia parece darse entre los 11 y los 14 años, ejerciendo los niños más conductas de agresión que las niñas (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2014; Pérez-Fuentes, Gázquez, Molero, Soler y Barragán, 2015); no obstante, estos datos siguen en discusión (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015; Zych et al., 2016). Más aún, hay evidencias para aseverar que la victimización crónica suele perpetuarse en el tiempo variando entre el 8% y el 43% (Pouwels, Souren, Lansu y Cillessen, 2016) y que el perfil más prevalente es el de víctima-agresora (Festl, Vogelgesang, Scharnow y Quandt, 2017).

Aunque todos los participantes pueden sufrir las consecuencias del *bullying*, los roles de víctima y víctima-agresor están asociados a las consecuencias psicológicas más relevantes (Zych et al., 2015). En concreto, ser víctima de acoso escolar se asocia con el empeoramiento del rendimiento escolar (Nakamoto y Schwartz, 2009), peor autoconcepto, menor apoyo entre iguales, más soledad y ansiedad (Hawker y Boulton,

2000). Además, incrementa hasta tres veces las posibilidades de tener peor calidad de vida relacionada con la salud (CVRS, en adelante), en comparación con estudiantes que no han sido acosados (Hidalgo-Rasmussen et al., 2015) y de sufrir una somatización mayor de problemas (Gini y Pozzoli, 2013).

Una de las consecuencias más preocupantes del acoso es su relación con la depresión, como sugiere el meta-análisis de Hawker y Boulton (2000). Otros autores como Reijntjes, Kamphuis, Prinzie y Telch (2010) refuerzan estos hallazgos al encontrar relación entre el acoso y la depresión y otros problemas internalizantes. Esta relación es particularmente perniciosa por la asociación entre la depresión y la ideación suicida (Holt et al., 2015).

Asimismo, el apoyo social también ha sido analizado como factor asociado al acoso. Demaray y Malecki (2003) señalaron que las víctimas y víctimas-agresivas tenían menos apoyo que sus compañeros no implicados y, en la misma línea, Holt y Espelage (2007) encontraron que estos roles manifestaban tener menos apoyo social que los niños agresores y no implicados.

Alumnado con altas capacidades

Los alumnos con altas capacidades son un grupo heterogéneo, pero con destacadas capacidades naturales, en al menos un área o dominio de capacidad (Gagné, 2015). Los enfoques de investigación más consolidados actualmente en el campo de las altas capacidades están alineados con un enfoque del desarrollo en oposición al uso de puntos de corte de CI rígidos (generalmente 130) como criterio. El problema de la alta capacidad (*giftedness*) tiene poco que ver con un estado del ser o rasgo (Renzulli y Reis, 2018), o con “ser o no ser” (cfr. p.e. Olszewski-Kubilius, Subotnik, y Worrel, 2015; Gagné, 2015). De hecho, algunos autores señalan que el término *gifted* es simplemente un constructo social (Pfeiffer, 2018). Sin embargo, en España los criterios de identificación, cuando existen, son diversos según las autonomías, aunque los más comunes se alinean con el mencionado criterio del CI o con el modelo de perfiles desarrollado por Castelló y Battle (1998). En este estudio consideramos a cualquier alumno como de alta capacidad si dispone de un diagnóstico oficial de acuerdo con los criterios de su comunidad autónoma.

Este colectivo, a menudo, no solo manifiestan diferencias cuantitativas con sus iguales de edad, sino también diferencias cualitativas que los hacen más o menos diferentes en aspectos tales como una inusual sensibilidad, perfeccionismo, mayor conciencia ética y de cuestiones morales, vínculos intensos o desarrollo temprano de locus de control interno, motivación, pasión por aprender, rendimiento académico sobresaliente, etc. (Clark, 2002; Peterson, 2009; Silverman, 2002). Esto, unido a los desafíos a los que están expuestos como parte de su condición de alta capacidad (Pelchar y Bain, 2014), les convierten, en ocasiones, en un objetivo más vulnerable y al alcance de otros que no se diferencian de los demás. En contraposición a esta condición, un reciente meta-análisis se ha hallado que este colectivo posee capacidades cognitivas que les ayudan a lidiar mejor con los desafíos sociales y emocionales, contribuyendo así a una menor participación en conductas antisociales y de victimización (Francis, Hawes y Abbott, 2016).

Acoso escolar en alumnado con altas capacidades

La evidencia empírica sobre violencia escolar y altas capacidades en el contexto español es inexistente, y a nivel internacional escasa y, en muchos casos, contradictoria (Smith, Dempsey, Jackson, Olenchak y Gaa, 2012). Esto puede verse ejemplificado en Peterson y Ray (2006a) quienes encontraron que los alumnos con alta capacidad han experimentado acoso en un alto porcentaje (67%), con el máximo pico en sexto curso, manifestándose así como una población vulnerable al acoso (Peterson y Ray, 2006b). En la misma línea Dalosto y Alençar (2013) informaron de que los alumnos con altas capacidades sufrían acoso y, con menor frecuencia, también lo ejercían. Por el contrario, varios estudios sugieren que este colectivo presenta prevalencias de *bullying* similares a las de la población general (Oliveira y Barbosa, 2011; Parker, 2011; Peters y Bain, 2011) o incluso menores niveles de implicación (Erwin, 2015; Estell et al., 2000). Por último, Ryoo, Wang, Swearer y Park (2017), matizan esta relación al no encontrar diferencias en victimización entre estudiantes de altas capacidades y población general, pero sí un aumento en la prevalencia de perpetración en los jóvenes de altas capacidades a lo largo del tiempo, siendo agresores de *bullying* tras la transición entre primaria y secundaria con mayor frecuencia que los estudiantes de población general.

En relación con la justificación teórico-conceptual que puede apoyar la mayor victimización de los alumnos con altas capacidades, hay que añadir que son grupos minoritarios, y que es este rasgo de minoría vs. mayoría el que puede explicar la propensión a ser acosados (Zych et al., 2015). Esto puede fundamentarse en la propia teoría de la socialización grupal (Harris, 1995) y la teoría de la identidad social (Haslam, Ellemers, Reicher, Reynolds, y Schmitt, 2010), la cual señala que los procesos inter-grupo llevan a los individuos a comportarse de manera que favorecen a su propio grupo (endogrupo) y discriminan a otros (exogrupo). Los efectos de contraste grupal son cruciales para el desarrollo de sus normas y señales de identidad y se basan típicamente en la característica más destacada que los distinguen. Esto que Tajfel (1982) denominó: “paradigma mínimo dentro del grupo” y permite justificar la intimidación simplemente porque un compañero no es miembro del endogrupo (Hymel, Mclure, Miller, Shumka y Trach, 2015), fomentando incluso la agresión (Reijntjes et al., 2013). Además, ser etiquetado como alumno de alta capacidad (*gifted*) en el contexto escolar afecta a la socialización y relación con los compañeros (Margolin, 2018) al tiempo que es visto por los padres como una fuente potencial de discriminación (Matthews, Ritchotte, y Jolly, 2014), ya que genera rechazo por parte de los no etiquetados como de alta capacidad (*gifted*). Este efecto de distanciarse del exogrupo ha sido encontrado incluso en niños de 4 y 5 años (Oostenbroek y Over, 2015). De este modo, las particularidades y características de los alumnos potencialmente más capaces, en el contexto social actual, aumentan las probabilidades de que sean vistos como personas no mimetizadas con su entorno y, ello, los convierte en objetivos potenciales y víctimas de acoso. Esto se ha podido evidenciar en otros estudios con otros grupos minoritarios (Albdour y Krouse, 2014; van Geel, Vedder y Tanihon, 2014; Zych et al., 2015).

Tras todo lo dicho, el objetivo principal de este trabajo es conocer en el alumnado de altas capacidades en España la prevalencia del acoso escolar y su distribución en función de los distintos roles. Los objetivos secundarios son: 1) establecer diferencias en relación con la variable sexo y edad en la prevalencia del acoso; 2) analizar la afectación en la calidad de vida percibida de los alumnos en función del rol ejercido en el acoso; y 3) relacionar el acoso escolar con otras variables psicológicas de interés (ansiedad, depresión, estrés, satisfacción con la vida y apoyo social percibido).

Las hipótesis de las que se parten en este trabajo son que:

- a) La muestra evaluada de alumnos de alta capacidad tendrá como rol más prevalente el de víctima (Peterson y Ray (2006ab).
- b) El alumnado de altas capacidades presentará mayor porcentaje del rol de víctima que los encontrados en otros estudios con población general (Zych et al., 2015).
- c) El impacto psicológico negativo sobre las víctimas y las víctimas-agresoras será mayor que en los agresores y los no implicados (Zych et al., 2015).
- d) Las diferencias en función del sexo y la edad serán similares a los encontrados en otros estudios con población general (González-Cabrera et al., 2017; Save the Children, 2016).

Método

Diseño y participantes

El estudio, analítico y transversal, fue realizado entre junio y octubre de 2017. El número total de participantes fue inicialmente de 323 adolescentes que, tras el cribado inicial de la base de datos, quedó conformado por 285 adolescentes identificados con altas capacidades (175 varones, 61.6%, y 109 mujeres, 38.4%). Fueron excluidos aquellos participantes que iniciaron la batería de cuestionarios, pero no finalizaron el proceso de respuesta. La media y desviación típica de la edad fue $11,77 \pm 2,28$ con un rango de 9-18 años. 122 alumnos cursan Primaria (43.7%), 118 Educación Secundaria Obligatoria (42,3%) y 39 Bachiller (14%).

Población y muestra

La población de alumnos de alta capacidad en España, como ocurre en muchos otros países, presenta peculiaridades que es preciso resaltar. Entre ellas su dispersión geográfica y escolar, la diversidad de criterios de identificación, la carencia de procesos sistemáticos de detección que lleva a una infraidentificación, entre otros (Tourón y Tourón, 2016). Según el Ministerio de Educación de España había aproximadamente 19.200

alumnos a principios de 2017. Es por esto que hay que tener en cuenta que, en la situación de la identificación en España, tampoco es posible garantizar que los alumnos identificados sean en modo alguno una muestra representativa de todos los alumnos de alta capacidad españoles. Por ello, no es posible garantizar que la muestra sea representativa, en sentido estadístico, de la población total de alumnos identificados. No obstante, el número de sujetos que han respondido es razonablemente amplio para poder tener una primera aproximación a la prevalencia de esta realidad en España. Si el número de participantes que ha respondido este estudio hubiese podido ser seleccionado de manera estrictamente aleatoria, el margen de error con un nivel de confianza del 95%, sería del 5.5% para la estimación de proporciones.

El muestreo realizado fue, por lo señalado, no probabilístico de tipo incidental. Inicialmente, los investigadores contactaron con 40 asociaciones relacionadas con alumnado con altas capacidades repartidas por todas las regiones españolas. De ellas, 22 aceptaron su participación difundiendo el estudio entre sus afiliados (tutores legales de los menores encuestados). Se estima que la documentación fue enviada a más de 3.000 familias. Como resultado de este proceso, se obtuvo respuesta de 35 provincias españolas procedentes de todas las C.C.A.A con la excepción de Ceuta y Melilla. En una segunda fase, se remitía a los responsables legales de las asociaciones la documentación pertinente para que esta fuera remitida a sus asociados (quienes son los tutores legales de los menores con altas capacidades) y poder participar en el estudio.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos de medida a los participantes fue realizada *online* con la tutela de las familias responsables. El proceso de comunicación, ya descrito en el punto anterior, se canalizó a través de una web específica creada para este estudio [oculta por motivos de revisión ciega]. En ella se informaba a los tutores legales de quienes eran los promotores de la investigación, actividad investigadora de los grupos, finalidad del estudio, herramientas de evaluación, marco temporal, etc. Antes de acceder al formulario *online* los tutores legales debían aceptar estar informados de todo lo comentado y aceptar la participación de sus hijos menores de edad en el estudio. La plataforma online utilizada

fue *Survey Monkey*®. El tiempo medio de respuesta del cuestionario fue aproximadamente de 25 minutos. La colaboración de los tutores legales y los menores participantes fue voluntaria, anónima y desinteresada. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación del Principado de Asturias (Ref.41/17).

Los criterios de inclusión del estudio fueron los siguientes: a) tener un diagnóstico oficial de altas capacidades; esto significa haber sido identificado de acuerdo con los criterios de cada autonomía, generalmente tener in CI de 130 o superior o, en algunos casos, estar en el percentil 75 o superior en una batería de aptitudes diferenciales de la inteligencia (comúnmente el BADYG, Yuste, 1989); b) pertenecer a alguna de las asociaciones de altas capacidades registradas oficialmente en España, c) estar en edad escolar entre 5º de Educación Primaria y 2º de Bachillerato y d) acceder a la batería de cuestionarios previa autorización del tutor legal responsable. No hubo criterios de exclusión. Al ser un procedimiento *online*, y no tener constancia real del número exacto de personas que recibieron o leyeron los correos de invitación, no se puede dar una cifra concreta de rechazos.

Instrumentos

Primeramente, los participantes respondieron a diferentes preguntas sobre variables sociodemográficas como sexo, edad, curso, asociación a la que pertenecían sus familias y provincia en la que residían. Las herramientas de evaluación psicológica utilizadas se describen a continuación:

- a) Versión española del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q; Ortega, Del Rey, y Casas, 2016). Compuesto por 14 ítems, 7 que describen aspectos relacionados con la victimización y 7 que se corresponden con la agresión. Para ambas dimensiones los ítems hacen referencia a acciones como: golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores, etc. Se responde mediante una escala Likert con cinco alternativas de respuesta (0 *nunca*-4 *siempre*). La puntuación presenta un rango de 0 a 28 para cada dimensión. Para establecer los diferentes tipos de implicación, seguimos los criterios establecidos por los autores del cuestionario (Brighi et

al., 2012). Así, para determinar el rol de víctima, consideramos a los individuos que obtuvieron puntuaciones iguales o superiores a 2 en cualquiera de los ítems de victimización. El rol de agresor se calculó teniendo en cuenta a los individuos que tuvieran puntuaciones de 2 o superiores en cualquiera de los ítems de agresión. El rol de agresor-víctima se calculó teniendo en cuenta los individuos que tuvieran puntuaciones de 2 o superiores en, al menos, un ítem de las escalas de agresión o victimización. Estos criterios están basados en las puntuaciones de los participantes, la naturaleza del fenómeno y estudios previos llevados a cabo con esta escala (Brighi et al., 2012). La misma fue empleada también en otros estudios con estudiantes pertenecientes a poblaciones con necesidades educativas especiales. (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar, y Herrera-López, 2019). El EBIP-Q presenta adecuados indicadores de fiabilidad y validez interna. Para la muestra de estudio presenta coeficientes alpha de Conbrach de .89 y .70, para la dimensión de victimización y de agresión, respectivamente. Fueron preguntados desde que se inició el curso escolar (aproximadamente 7 meses). Adicionalmente, se añade una pregunta dirigida a los observadores, basada en el PRS (*Participan Role Scale*) (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996), que permite categorizar el tipo de observador: a) ayudantes del agresor/a (no inicia la agresión nunca, pero a veces participa apoyando al agresor/a); b) reforzador/a del agresor/a (simpatiza con el agresor/a, pero nunca participa directamente con él/ella); c) no comprometidos/as (se mantiene neutral cuando hay una agresión); d) pro-víctima (está a favor de la víctima, pero no hace nada por evitar la agresión y e) defensor/a (suele defender activamente a la víctima y ayudarle en todo lo que puede).

- b) Versión española del *Depression, Anxiety, Stress Scales-21* (DASS-21). Es un autoinforme que evalúa los estados emocionales negativos durante la última semana. Consta de 21 afirmaciones que se responden con una escala Likert con alternativas de respuesta distribuidas a lo largo de tres subescalas con siete ítems cada una: depresión, ansiedad y estrés. En este estudio se ha utilizado la versión adaptada y validada al español por Daza, Novy, Stanley y Averill (2002). En este estudio el alfa de Cronbach para la dimensión de depresión fue .90, para la de ansiedad .86 y para la de estrés .90.

- c) Versión española del *Interpersonal Support Evaluation List* (ISEL)-Escala de Apoyo Social Percibido (EASP). Este cuestionario valora la percepción de la persona acerca de los recursos potenciales de apoyo social disponibles. Consta de cuatro subescalas, aunque sólo han sido usadas la de apoyo informativo y sentido de pertenencia. La versión utilizada en esta investigación es la adaptada a población española por Trujillo, Martos y González-Cabrera (2012), que cuenta con adecuados indicadores de fiabilidad y validez. Los alfas de Cronbach para las dos dimensiones fueron .72 y .73 respectivamente.
- d) Versión española del *KIDSCREEN-10* (KIDSCREEN *Group Europe*, 2006). Este cuestionario valora la CVRS en niños y adolescentes de 8 a 18 años, desde la perspectiva globalizadora de la OMS mediante una visión integradora (bio-psico-social) del mismo. Esta versión presenta una dimensión global de calidad de vida percibida. Cuenta con adecuados índices de fiabilidad, validez interna y además está baremado para nuestra población. El alfa de Cronbach fue de .88 para esta muestra.

Análisis de datos

Se llevaron a cabo los siguientes análisis: 1) comprobación del supuesto de normalidad para las variables implicadas en el estudio (estadístico de Shapiro-Wilks) así como de la homogeneidad de las varianzas para las comparaciones entre grupos (prueba de Levene); 2) análisis de frecuencias y de medidas de tendencia central y dispersión de la medida; 3) estadístico χ^2 para el contraste de proporciones, y t de Student para muestras independientes para contraste de diferencia de medias. En aquellos casos donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se calculó la d de Cohen para proporcionar una estimación del tamaño del efecto de la diferencia; 4) correlaciones parciales controlando la edad; 5) análisis de la varianza con comparaciones post-hoc Games-Howel; se consideró significativo un valor de p inferior a .05. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa «Statistical Package for the Social Sciences» (SPSS) 23 (IBM®).

Resultados

Descriptivos y diferencias según sexo y edad

Existen diferencias significativas en las puntuaciones totales de la dimensión de agresión para la variable sexo (varones 2.15 ± 1.88 , mujeres 1.4 ± 1.68 ; $t = 3.415$; $p < .001$; $d < .20$). Tendencialmente existen diferencias para victimización (varones 6.71 ± 5.58 , mujeres 5.5 ± 4.68 ; $t = 1.191$; $p = .049$). En DASS-21, no se obtienen diferencias significativas en la dimensión de estrés ($p = .567$), ansiedad ($p = .944$), y depresión ($p = .884$) y lo mismo ocurre con el ISEL en el apoyo a la información ($p = .777$) y el sentido de pertenencia ($p = .296$). Con relación a la CVRS (KIDSCREEN-10) el valor es de $p = .981$.

En cuanto a los diferentes rangos de edad se aprecian diferencias en: depresión ($F_{9,272} = 2.216$; $p = .021$), apoyo informativo ($F_{9,272} = 2.785$; $p = .004$) y KIDSCREEN-10 ($F_{9,272} = 3.719$; $p < .001$). Las comparaciones posthoc de Games-Howel indican diferencias en los anteriores constructos entre las puntuaciones del grupo de 9-10 años con respecto al de 17-18 años ($p < .001$), en todos los casos el grupo de edad 9-10 años obtiene mejores resultados (puntuaciones menores en depresión y mayores en apoyo y calidad de vida) que el grupo de 17-18 años.

Perfiles relacionados con el acoso y relaciones entre variables

Siguiendo los criterios descritos anteriormente, los participantes fueron agrupados en diferentes perfiles según el rol ejercido en el acoso (ver Tabla 1). De ellos, el 50.9% están implicados en conductas de *bullying*, siendo el 39.6% víctimas, el 1.1% agresores y el 10.2% agresores-víctimas. Sin embargo, solo el 8.1% de los participantes obtiene una puntuación total de 0 en la dimensión de victimización del cuestionario (esto es, habiendo señalado *nunca* en todos los ítems), mientras que el 71.9% obtuvieron una puntuación igual o superior a 3.

TABLA I. Perfiles de los alumnos de alta capacidad participantes de acuerdo con su papel en el *bullying* tradicional ($n=285$)

Role	Total ($n=285$)	Varones ($n=175$)	Mujeres ($n=109$)
	f (%)	f (%)	f (%)
Victima	113(39.6)	69(39.4)	44(52.3)
Agresor	3(1.1)	2(1.1)	1(0.9)
Agresor-victima	29(10.2)	21(12)	7(6.4)
Sin problema	140(49.1)	83(47.5)	57(53.4)

Nota. f (%) = frecuencia y porcentaje

En la Tabla 2 se indican las puntuaciones medias y desviaciones típicas en cada uno de los ítems de las dimensiones de victimización y agresión. En las puntuaciones de los roles de víctima grave y víctima-agresora grave son sensiblemente mayores las medias para la victimización verbal directa, indirecta y la violencia social directa que para el rol “sin problemas”.

TABLA II. Media y desviación típica en cada uno de los roles y en el total

		Sin problema (n=140)	Victima (n=113)	Agresor (n=3)	Agresor-victima (n=29)	Total (n=285)
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
Victimization	Física directa	0.38(0.49)	1.04(0.87)	0.00(0.00)	1.55(0.98)	0.75(0.82)
	Física indirecta	0.21(0.41)	0.89(0.92)	0.33(0.58)	0.76(0.69)	0.53(0.75)
	Verbal directa	0.59(0.49)	1.86(0.92)	0.67(0.58)	2.29(1.28)	1.26(1.04)
	Verbal indirecta	0.42(0.50)	1.71(0.99)	0.33(0.58)	2.03(1.24)	1.10(1.07)
	Social directa	0.42(0.50)	1.88(1.02)	0.33(0.58)	2.17(1.37)	1.18(1.14)
	Social indirecta	0.22(0.41)	1.43(1.06)	0.33(0.58)	1.66(1.34)	0.85(1.05)
	Psicológica	0.20(0.40)	0.91(0.94)	0.00(0.00)	1.31(1.04)	0.59(0.84)
Aggression	Física directa	0.23(0.42)	0.32(0.47)	0.33(0.58)	0.83(0.73)	0.33(0.51)
	Física indirecta	0.01(0.11)	0.07(0.26)	0.00(0.00)	0.20(0.41)	0.06(0.23)
	Verbal directa	0.41(0.50)	0.54(0.50)	1.67(0.58)	1.48(0.83)	0.59(0.63)
	Verbal indirecta	0.34(0.48)	0.35(0.48)	1.00(1.00)	0.93(0.84)	0.41(0.56)
	Social directa	0.17(0.37)	0.26(0.44)	0.67(0.58)	0.93(1.07)	0.29(0.56)
	Social indirecta	0.07(0.26)	0.07(0.26)	0.00(0.00)	0.10(0.31)	0.07(0.26)
	Psicológica	0.04(0.20)	0.14(0.35)	0.00(0.00)	0.52(0.83)	0.13(0.40)

M=Media; SD=Desviación típica

La Tabla 3 muestra los distintos subroles relacionados con el rol del observador en función de la categorización propuesta por Salmivalli et al. (1996). No existen diferencias significativas en las distribuciones de los subroles según la variable sexo ($\chi^2 = .953$; $p = .917$).

TABLA III. Distribución de los subroles de observación para el total de la muestra y para cada sexo.

	Totales Frecuencia (%) N=278	Varones Frecuencia (%) N=173	Mujeres Frecuencia (%) N=105
Ayudante del agresor	4 (1.4%)	2 (1.2%)	2 (1.9%)
Reforzador/a del agresor	2 (0.7%)	1 (0.6%)	1 (0.9%)
No comprometidos	40 (14.4%)	27 (15.6%)	13 (12.4%)
Províctima	63 (22.7%)	38 (22%)	25 (23.8%)
Defensor	169 (60.8%)	105 (60.6%)	64 (61%)

En la Tabla 4 se indican las correlaciones parciales (controlando por edad) de todas las dimensiones del estudio. Se aprecia, de forma general, que la victimización correlaciona significativa y negativamente con la CVRS ($r = -.441$; $p < .001$) y el sentido de pertenencia ($r = -.439$; $p < .001$) y positivamente con la perpetración ($r = .456$; $p < .001$) y el estrés ($r = .543$; $p < .001$).

TABLA IV. Correlaciones parciales controlando por edad entre las dimensiones de estudio (n=278).

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Victimización	I							
2. Agresión	.456**	I						
3. Estrés	.543**	.229**	I					
4. Depresión	.463**	.180*	.706**	I				
5. Ansiedad	.470**	.156*	.757**	.784**	I			
6. Apoyo informativo	-.138*	-.223**	-.223**	-.403**	-.268**	I		
7. Sentido de Pertenencia	-.439**	-.183**	-.530**	-.512**	-.414**	.473**	I	
8. Calidad de Vida Percibida	-.411**	-.191**	-.564**	-.557**	-.463**	.476**	.563**	I
Media	6.23	1.87	4.92	2.72	2.42	38.86	20.68	49.84
SD	5.28	1.84	4.67	4.07	3.53	4.94	3.49	10.46
Rango	0-24	0-9	0-21	0-21	0-21	22-46	10-28	18.5-83.8

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

Diferencias en estrés, ansiedad, depresión, calidad de vida y apoyo social en función del rol ejercido

En la Tabla 5 se aprecian las comparaciones realizadas en función de rol ejercido para cada uno de los constructos de estudio. Existen diferencias en todos ellos ($p < .001$), salvo en apoyo a la información ($p = .305$). De forma general, el rol “sin problemas”, que es aquel que no es víctima ni agresor, presenta sistemáticamente mejores puntuaciones que el resto de roles (como puede verse en CVRS, sentido de pertenencia, depresión, estrés y ansiedad). El rol que presenta más afectación, y por ende puntuaciones significativamente peores, es el de víctima-agresor grave, seguido de víctima grave.

TABLA V. Comparaciones de las puntuaciones totales en el DASS-21 (estrés, ansiedad y depresión), ISEL (apoyo a la información y sentido de pertenencia) y KIDSCREEN-10 en función del rol ejercido en la población de alumnos de alta capacidad ($n=285$)

	DASS-21 Depression	DASS-21 Stress	DASS-21 Anxiety	ISEL- Apoyo	ISEL-Perte- nencia	KID- SCREEN-10
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
(1) Víctima	3.57(4.50)	6.55(5.16)	3.31(3.85)	38.38(5.22)	19.58(3.24)	47.03(9.30)
(2) Agresor	1.00(1.00)	2.67(3.06)	1.00(0.00)	32.00(1.00)	21.67(2.08)	53.41(6.71)
(3) Agresor- Víctima	6.28(6.16)	8.00(5.50)	4.55(5.30)	36.48(7.13)	18.69(4.57)	44.35(10.37)
(4) Sin problema	1.33(2.17)	3.01(3.00)	1.29(2.21)	39.89(3.77)	21.96(2.93)	53.22(10.31)
Diferenciass	$F_{3,281}=17.10$ $p<.001$	$F_{3,281}=20.17$ $p<.001$	$F_{3,281}=12.20$ $p<.001$	$F_{3,281}=6.94$ $p<.001$	$F_{3,281}=15.30$ $p<.001$	$F_{3,281}=11.88$ $p<.001$
Games-Howel post hoc	1>4; 3>4;	1>4; 3>4;	1>4; 3>4;	1>2; 2<4	1<4; 3<4;	1<4; 3<4;

Nota: M=Media; SD=Desviación típica

Discusión

El presente trabajo contribuye al conocimiento de una realidad poco explorada hasta el momento en relación con el acoso escolar: el alumnado de altas capacidades. La adecuada atención a este colectivo afecta al

núcleo del derecho a una educación equitativa y de calidad. Son pocos los estudios sobre esta temática a nivel internacional y ninguno hasta la fecha en el contexto español. El objetivo principal ha sido conocer la prevalencia del acoso escolar en una muestra amplia de todo el territorio nacional y su distribución en función de los distintos roles.

En este sentido, se ha encontrado que hasta un 49.8% de la muestra presenta asociación con algún rol relacionado con sufrir acoso (víctimas y agresores-víctimas). Específicamente, el rol de víctima tiene una prevalencia de 39.6%, 1.1% el de agresores y 10.2% el de agresores-víctimas. Sin embargo, el 71.9% obtienen una puntuación de 3 o superior. Estos datos de prevalencia son inferiores a los reportados por Peterson y Ray (2006a, 2006b) hace más de una década. Estos autores encontraron hasta un 67% de victimización, valores por tanto muy convergentes con los encontrados. Sin embargo, estas evidencias están en oposición con los datos aportados por Parker (2011), que concluye que el alumnado de altas capacidades no constituye un grupo especialmente vulnerable. De la misma forma, los resultados parecen contradecir los estudios que no encontraron diferencias significativas entre los dotados y no dotados en cuanto a su implicación con el *bullying* y el tipo de agresión sufrida (Oliveira y Barbosa, 2012; Peters y Bain, 2011). La mayor discrepancia se encuentra con el estudio de Erwin (2015) y Estell et al. (2000), quienes sugerían que los alumnos con altas capacidades sufren menos victimización que sus compañeros; así como con los resultados de trabajo de Ryoo et al. (2017), quienes no encontraron diferencias en la victimización del alumnado con altas capacidades frente al grupo control con población general. Es posible que parte de estas diferencias se deban principalmente a tres cuestiones: 1) la utilización de distintas herramientas y diferentes criterios de baremación; 2) diferencias contextuales, ya que la mayor parte de la literatura está centrada en EE.UU., con su propia idiosincrasia y realidad socio-cultural; 3) la dilación temporal sobre la que son preguntados los alumnos, ya que en este estudio es superior al resto (aproximadamente 7 meses, frente al mes o dos meses de otros estudios).

A nivel general, los resultados obtenidos señalan prevalencias superiores, en los alumnos de alta capacidad, a las encontradas en estudios con población normalizada. Por ejemplo, un estudio reciente con un rango de edades similares realizado en España, que empleó el mismo instrumento, la versión española del *European Bullying*

Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q), refiere una victimización del 11,7%, siendo grave en el 2,4% de los casos y 4% de agresores (González-Cabrera et al., 2017). También son mayores las puntuaciones medias de los ítems de la dimensión de victimización para víctima grave y víctima-agresiva leve y grave que los indicados por Ortega et al. (2016). Otros estudios, con otras formas de evaluación, en el contexto español, y con muestras representativas, informan de un 3,8% de víctimas y un 2,4% de acosadores (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013) o un 9.3% de victimización (Save the Children, 2016).

En el contexto internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) admite que este tipo de violencia supone un problema grave, que se ha visto acrecentado por el uso generalizado de las nuevas tecnologías. El porcentaje detectado en la encuesta es del 6,1% en el caso español (inferior al valor medio de la OCDE: 8.9%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). En el contexto internacional, el trabajo de revisión de Modecki et al. (2014) sitúa la tasa de prevalencia media sobre agresión en el acoso tradicional en el 35% y para la victimización en el 36%. En la muestra de estudio los valores relacionados con la agresión son sensiblemente inferiores y, por el contrario, son bastante superiores en victimización. Todo lo dicho también confirma las hipótesis sugeridas sobre la mayor prevalencia del rol de víctima entre el alumnado de altas capacidades y también frente a otros estudios con población general.

En relación con lo anterior, si comparamos la prevalencia de la victimización obtenida en este estudio (39.6%), con el 30% de un estudio en población de alumnos con necesidades educativas especiales (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019) utilizando el mismo cuestionario (EBIP-Q) y punto de corte, la tendencia muestra que las poblaciones que presentan singularidades son más propensas a sufrir victimización que los otros grupos.

En relación con el sexo, las puntuaciones de agresión son significativamente mayores para chicos que chicas, pero el tamaño del efecto es pequeño ($d < .20$). Esto es convergente con los resultados del meta-análisis realizado por Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, (2010), aunque los datos están en discusión ya que las relaciones son generalmente bajas (Zych et al., 2015). En cuanto a la edad no se han encontrado diferencias significativas, aunque la literatura suele indicar la franja de 11-14 años como más prevalente en estos problemas

(Garaigordobil et al., 2014; Pérez-Fuentes et al, 2015), esta tendencia no siempre ha resultado significativa (Zych et al., 2015; Zych et al., 2016). Estos resultados apoyan la hipótesis planteada en cuanto a la variable sexo encontrando más agresión en niños, pero no su distribución en función de la edad. Es posible que ello se deba a que la muestra presenta un número alto de alumnos con 9 y 10 años.

Parte de la explicación de esta discrepancia puede deberse a las diferencias metodológicas y a los diferentes contextos de estudio (Berne et al., 2013; Zych et al., 2016). No obstante, la principal diferencia es que la totalidad de la muestra presenta rasgos diferenciales asociados a las altas capacidades que los convierten en un grupo minoritario con características y necesidades especiales de apoyo educativo. En este sentido, los resultados ahondan en la necesidad de abordar de forma singular a este colectivo que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. La necesaria labor formativa y de concienciación del profesorado es fundamental a este respecto.

Los trabajos que han abordado un análisis específico de los subroles de observador son pocos (Salmivalli et al., 1996; Díaz-Aguado et al., 2013). Nuestros datos convergen con los obtenidos por estos estudios previos al ser más prevalentes los subroles de defensor y províctima. No obstante, al igual que Salmivalli et al. (1996), Salmivalli (1999) y González-Cabrera et al. (2017), se considera que los participantes sobreestiman su clasificación en roles pro-víctima debido al sesgo de deseabilidad social. En cualquier caso, es importante trabajar en esta dirección ya que diferentes estudios han mostrado que aquellos adolescentes que perciben que su grupo de iguales se involucra en conductas de acoso, tienen una mayor probabilidad de involucrarse en la perpetración de estos comportamientos (Hinduja y Patchin, 2013). Esta aseveración es compatible con el alumnado de altas capacidades y los iguales que puedan estar en su grupo-clase.

En lo que se refiere a la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en los niños y adolescentes, ésta se entiende como un estado de completo bienestar físico, mental y social. Su planteamiento es multidimensional (aborda los planos físico, psíquico, emocional, social y conductual) que debe ser percibido por la persona (The KIDSCREEN Group Europe, 2006). En la literatura se encuentra que ser víctima de *bullying* incrementa hasta en tres veces las posibilidades de tener una CVRS inferior a los estudiantes no acosados (Hidalgo-Rasmussen et al.,

2015). En este estudio los datos son convergentes con todo lo descrito para el alumnado con altas capacidades, donde se aprecian puntuaciones significativamente más bajas en el KIDSCREEN-10 en los roles asociados a la victimización (ver Tabla 5). Tal y como se encuentra con población normalizada en numerosos estudios, las víctimas de acoso presentan más estrés y ansiedad (Hawker y Boulton; 2000; Konishi y Hymel, 2009), así como depresión (Reijntjes, et al., 2010; Holt et al., 2015); datos convergentes con los encontrados en el presente estudio para alumnado de altas capacidades.

Los resultados obtenidos en apoyo social resultan especialmente preocupantes, ya que al igual que en otros estudios se observa que, víctimas graves y víctimas-agresoras graves, son las que menor puntuación obtienen en esta dimensión (Demaray y Malecki, 2003; Holt y Espelage, 2007). Además, el apoyo social correlaciona negativamente con victimización y agresión; siguiendo los resultados de Wang, Iannotti y Nansel (2009) esto indicaría que tanto víctimas como agresores cuentan con bajos recursos de apoyo social. Este dato es particularmente grave si tenemos en cuenta que el apoyo social se ha postulado como un amortiguador (*buffer*) de los eventos estresantes (Cohen y Wills, 1995), tales como situaciones de victimización y depresión. Así, estos resultados, unidos a los datos encontrados en población general sobre victimización crónica (Pouwels et al., 2016) o sobre la estabilidad del acoso en el tiempo (Calvete, Fernández-González, González-Cabrera y Gámez-Guadix, 2017), parecen señalar a los niños de altas capacidades como un grupo particularmente vulnerable a situaciones de victimización mantenidas en el tiempo, con el riesgo que esto conlleva a largo plazo (Bannink et al., 2013; Reijntjes et al., 2015). Esto ha de tenerse en cuenta especialmente en la realización de posibles programas de intervención.

El presente estudio presenta también algunas limitaciones. En primer lugar, se podría argumentar que se ha accedido a los participantes a través de las asociaciones de padres, lo que son posibles los sesgos de respuesta, dado que los invitados podrían haber sufrido episodios de *bullying*, lo cual los haría más propensos a participar. Este posible sesgo de autoselección puede estar afectando al valor de la prevalencia del *bullying* en la escuela, exagerando la magnitud del problema. Sin embargo, estas iniciativas son comunes en las ciencias en desarrollo y en el reclutamiento de subgrupos de poblaciones de difícil acceso, siendo el uso de estrategias de muestreo de bola de nieve, relativamente comunes

(Sadler, Lee, Lim, y Fullerton, 2010). Además, ofrece una ventaja, dado que se trata de obtener una muestra de conveniencia homogénea, lo que permite estimar los resultados con una clara generalización respecto al colectivo de interés (Jager, Putnick, y Bornstein, 2017). En segundo lugar, el estudio es transversal y el muestreo, aunque con una muestra aleatoria, podría haber sido mayor. En tercer lugar, la necesaria vehiculización a través de las asociaciones y los tutores legales ha podido generar sesgos en la respuesta, invitando a participar a aquellos que han tenido experiencias entorno al acoso escolar. En cuarto lugar, la realización del estudio por medios online puede también generar otros problemas de medida no conocidos, pero que han querido minimizarse con los protocolos indicados y los mecanismos de control implementados. De forma general, cabe decir que el procedimiento seguido es el único modo de acceder a una población con gran dispersión geográfica y cuya localización es muy compleja. Además, se debe ser cauteloso al extrapolar estos resultados, que deben entenderse como una primera aproximación a la realidad del acoso y las altas capacidades. Los estudios futuros deberían replicar estos hallazgos con muestras adicionales en otros países y plantear estudios longitudinales.

En conclusión, cabe destacar que este trabajo aporta evidencia empírica sobre la importante prevalencia de victimización en el alumnado español de altas capacidades. Ser víctima grave o víctima-agresora grave supone una afectación importante en la calidad de vida percibida, así como un aumento de las puntuaciones de estrés, ansiedad y depresión. Todo ello requiere de una especial atención para los docentes, que deberán tener en cuenta esta realidad en el conjunto de las actuaciones que debe darse a este alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Referencias

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>.
- Albdour, M., y Krouse, H. J. (2014). Bullying and victimization among African American adolescents: A literature review. *Journal of child and*

- adolescent psychiatric nursing*, 27(2), 68-82. <https://doi.org/10.1111/jcap.12066>.
- Berne, S., Frisen, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., et al. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320-334. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.022>.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., ...Thompson, J. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire – ECIPQ* [Unpublished questionnaire]. Retrieved from bullyingandcyber.net.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., ...Thompson, J. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire – ECIPQ* [Unpublished questionnaire]. Retrieved from bullyingandcyber.net.
- Calvete, E., Fernández-González, L., González-Cabrera, J. M., y Gámez-Guadix, M. (2017). Continued Bullying Victimization in Adolescents: Maladaptive Schemas as a Mediation Mechanism. *Journal of Youth and Adolescence*, 1–11. <http://doi.org/10.1007/s10964-017-0677-5>
- Castelló, A., y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted* (8th Ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Cohen, S., y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <http://doi.org/10.1037/a0020149>.
- Dalosto, M. D. M., y Alencar, E. M. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 363-378.
- Daza, P., Novy, D., Stanley, M., y Averill, P. (2002). The Depression Anxiety Stress Scale-21: Spanish translation and Validation with a Hispanic sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 195-205. <https://doi.org/10.1023/A:1016014818163>.
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies,

- and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471–489.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España: Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuye la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-164>.
- Erwin, J. (2015). *Prevalence and Impact of Peer Victimization Among Gifted Adolescents* (Doctoral Dissertation). University of California, Berkeley, United States.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., y Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136–150. <http://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>.
- Festl, R., Vogelgesang, J., Scharkow, M., y Quandt, T. (2017). Longitudinal patterns of involvement in cyberbullying: Results from a Latent Transition Analysis. *Computers in Human Behavior*, 66, 7–15. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.027>.
- Francis, R., Hawes, D. J., y Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279–302. <http://doi.org/10.1177/0014402915598779>.
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación*, 368, 12–37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un Programa de intervención para la prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2014). Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 90–116. <http://doi.org/10.1080/02103702.2014.881651>.
- Gini, G., y Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132, 720-729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>.
- González-Cabrera, J., Balea, A., Vallina, M., Moya, A., y Laviana, O. (2017). *Informe ejecutivo del Proyecto CIBERASTUR [CYBERASTUR project executive report]*. Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. <https://goo.gl/wLxQ6i>.

- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.102.3.458>.
- Haslam, S., Ellemers, N., Reicher, S. D., Reynolds, K., y Schmitt, M. (2010). The social identity perspective today: An overview of its defining ideas. *Rediscovering Social Identity*. In T. Postmes, y N. R. Branscombe (Eds.), *Rediscovering Social Identity: Core Sources* (pp. 341-356). New York: Psychology Press.
- 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. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>.
- Hidalgo-Rasmussen, C., Molina, T., Molina, R., Sepúlveda, R., Martínez, V., Montaña, R., González, E., y George, M. (2015). Influence of bullying on the quality of life perception of Chilean students. *Revista Médica de Chile*, 143(6), 716-723.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 711-722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>.
- Holt, M. K., y Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984–994. <http://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., ... Reid, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496–e509. –1864 <http://doi.org/10.1542/peds.2014>.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., y Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37(1), 16–24. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>.
- Jager, J., Putnick, D. L., y Bornstein, M. H. (2017). II. More than just convenient: The scientific merits of homogeneous convenience samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 82(2), 13-30. <https://doi.org/10.1111/mono.12296>.
- Konishi, C., y Hymel, S. (2009). Bullying and Stress in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 333–356. <http://doi.org/10.1177/0272431608320126>.

- Margolin, L. (2018). *Gifted Education and the Matthew Effect*. In A. Böker and K. Horvath (Eds.), *Begabung und Gesellschaft* (pp. 165–182). Springer Fachmedien Wiesbaden: Wiesbaden, Germany.
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., y Jolly, J. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372–393. doi:10.1080/09620214.2014.990225.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Bienestar de los estudiantes: resultados de PISA 2015*. <https://goo.gl/Egq2pU>.
- Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G., y Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602–611. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>.
- Nakamoto, J., y Schwartz, D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19, 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>.
- Oliveira, J. C., y Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying among students with and without characteristics of giftedness. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747–755. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400014>.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., y Worrell, F. C. (2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J., Junger-Task, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 28–48). London, England: Routledge.
- Oostenbroek, J., y Over, H. (2015). Young children contrast their behavior to that of out-group members. *Journal of Experimental Child Psychology*, 139, 234–241. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.05.009>.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología de la Educación*, 22, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>.
- Parker, P. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624–643. <https://doi.org/10.1177/016235321103400405>.
- Pelchar, T. K., y Bain, S. K. (2014). Bullying and victimization among gifted children in school-level transitions. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 319–336. <http://doi.org/10.1177/0162353214552566>.

- Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez, J. J., Molero, M. del M., Soler, J., y Barragán, A. B. (2015). Valores interpersonales relacionados con el perfil de agresor y víctima en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(2), 229–239.
- Peters, M. P., y Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624–643. <https://doi.org/10.1177/016235321103400405>.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280–282. <http://doi.org/10.1177/0016986209346946>.
- Peterson, J. S., y Ray, K. E. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148–168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>.
- Peterson, J. S., y Ray, K. E. (2006b). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252–269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>.
- Pfeiffer, S. (2018). Giftedness and talent development in children and youth. In Paul Ward, Jan Maarten Schraagen, Julie Gore, y Emilie M. Roth (Eds.), *The Oxford handbook of expertise*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5>.
- Pouwels, J. L., Souren, P. M., Lansu, T. A. M., y Cillessen, A. H. N. (2016). Stability of peer victimization: A meta-analysis of longitudinal research. *Developmental Review*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.01.001>.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., y Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect*, 34(4), 244–252. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>.
- Reijntjes, A., Thomaes, S., Kamphuis, J. H., Bushman, B. J., Reitz, E., y Telch, M. J. (2013). Youths' displaced aggression against in- and out-group peers: An experimental examination. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(1), 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.010>.
- Renzulli, J. S, y Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., y Foley-Nicpon, M. (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., y Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: Psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>.
- Ryoo, J. H., Wang, C., Swearer, S. M., y Park, S. (2017). Investigation of transitions in bullying/victimization statuses of gifted and general education students. *Exceptional Children*, 83(4), 396–411. <http://doi.org/10.1177/0014402917698500>.
- Sadler GR, Lee H, Lim RS, Fullerton J. (2010). Recruiting hard-to-reach United States population sub-groups via adaptations of snowball sampling strategy. *Nursing y Health Sciences*, 12 (3), 369-374. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2010.00541.x>.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. <http://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying*. Retrieved from https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31–37). Waco, TX: Prufrock Press.
- Smith, B., Dempsey, A., Jackson, S., Olenchak, R., y Gaa, J. (2012). Cyberbullying among Gifted Children. *Gifted Education International*, 28, 112–126. <https://doi.org/10.1177/0261429411427652>.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 26(2000), 1–39. <http://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>.
- The KIDSCREEN Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.
- Tourón, J. y Tourón, M. (2016). Identification of verbal and mathematical talent: The relevance of 'out of level' measurement. *Anales de Psicología*, 32(3), 638–651. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259401>.

- Trujillo, H., Martos, F., y González-Cabrera, J. (2012). Adaptación al español del “Interpersonal Support Evaluation List” (ISEL). *Universitas Psychologica*, 3, 969–978.
- Wang, J., Iannotti, R. J., y Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>.
- Yuste, C. (1989). *Batería de aptitudes diferenciales y generales. BADYG-S*. Madrid: Manual técnico. Madrid: Ed. CEPE.
- 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>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22, 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>.

Dirección de contacto: Joaquín González-Cabrera. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación. Av. de la Paz, 137 26006, Logroño (La Rioja). España. E-mail: joaquin.gonzalez@unir.net.

Exploratory study on bullying in gifted students: prevalence and psychological wellbeing¹

Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432

Joaquín González-Cabrera
Javier Tourón
Juan Manuel Machimbarrena
Ana León-Mejía
Mónica Gutiérrez-Ortega

Universidad Internacional de La Rioja

Abstract

Introduction: The distinguishing characteristics of gifted students can leave them vulnerable to being bullied. Evidence on school violence and gifted students is scarce and it has still not been explored in Spain. The aim is to establish the prevalence of bullying among gifted students, its distribution across the different roles and its relationship with other psychological variables. **Method:** We employed a cross-sectional and analytic study of 285 gifted students ($M_{\text{age}} = 11.77$; $SD = 2.28$; *range* 9–18) from all over Spain (175 male, 61.6%). The Spanish versions of the *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, *Depression*, *Anxiety*, *Stress Scales-21*, *Interpersonal Support Evaluation List* and *KIDSCREEN-10* were used. Results: 50.9% is involved in bullying, with 36.9% being victims, 1.1% bullies, and 10.2% bully-victims. Bully-victims and victims present worse health-related quality of life scores ($p < .001$), depression ($p < .001$), stress ($p < .001$) and, and anxiety ($p < .001$) than uninvolved individuals.

⁽¹⁾ This research has been partially funded by the Universidad Internacional de La Rioja under its Own Research Plan 4 [2017-2019]. It has also been funded by the project RTI2018-094212-B-I00 by the Ministry of Science, Innovation and Universities of Spain.

Discussion: This paper provides empirical evidence of the high prevalence of victimization among gifted Spanish students. Being a victim or bully-victims has an impact on psychological wellbeing and, particularly, on health-related quality of life, stress, anxiety, and depression.

Key words: bullying, victim, bully, gifted students, health-related quality of life, stress, depression.

Resumen

Introducción: Las características diferenciales del alumnado de altas capacidades pueden hacerlo vulnerable al acoso. La evidencia empírica sobre violencia escolar y altas capacidades es escasa y aún no explorada en el contexto español. El objetivo principal es conocer la prevalencia del bullying, su distribución en los diferentes roles y la relación con otras variables psicológicas. **Metodología:** Estudio transversal y analítico con 285 alumnos ($M_{age}=11.77$; $SD=2.28$; *range* 9-18) con altas capacidades de todo el territorio español (175 varones, 61.6%). Se utilizaron las versiones españolas del *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, *Depression, Anxiety, Stress Scales-21*, *Interpersonal Support Evaluation List* y *KIDSCREEN-10*. **Resultados:** El 50.9% está implicado en el acoso escolar, siendo el 39.6% víctimas, el 1.1% agresores y el 10.2% víctimas-agresoras. Las víctimas-agresoras y las víctimas presentan peores puntuaciones en calidad de vida relacionada con la salud ($p<.001$), depresión ($p<.001$), estrés ($p<.001$) y ansiedad ($p<.001$) que los no implicados. **Discusión:** Este trabajo proporciona evidencia empírica sobre la alta prevalencia de la victimización entre los estudiantes de altas capacidades españoles. Ser una víctima o una víctima-agresora muestra un impacto en el bienestar psicológico y particularmente cuando se trata de calidad de vida relacionada con la salud, estrés, ansiedad y depresión.

Palabras clave: acoso, víctima, agresor, altas capacidades, calidad de vida relacionada con la salud, estrés, depresión.

Introduction

Bullying: Prevalence and Relationship with Psychosocial Problems

Peer intimidation and, specifically, school bullying is a significant psychosocial problem with a high impact on students and their families. The most widely accepted and commonly used definition of bullying is the

one formulated by Olweus (1999), according to which a student is being intimidated when another student (or group of students) deliberately act (physically, verbally, socially or psychologically) with the intention of causing her or him suffering over an extended period of time.

Bullying has a high prevalence that appears to have increased over the recent years (Aboujaoude, Savage, Starcevic & Salame, 2015). This is shown in the work of Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra and Runions (2014), which summarizes over 80 studies, putting the rate of prevalence of bullying at 35% for perpetration and 36% for victimization. In the case of Spain, several reviews such as those by Garaigordobil and Martínez-Valderrey (2014) and Zych, Ortega-Ruiz and Marín-López (2016) report both traditional bullying and cyberbullying in all regions studied. The most recent Spanish study, with a sample of over 20,000 students, places victimization at 9.3% (Save the Children, 2016). Likewise, the largest study of bullying performed in Spain, with almost 26,000 participants, identifies 11.7% of victimization and 4% of perpetration (González-Cabrera, Balea, Vallina, Moya & Laviana, 2017). As is to be expected, results vary depending on the age of participants, assessment tools, research designs, cut-off points and analyses implemented (Berne et al., 2013; Zych et al., 2016). It has been pointed out that school violence seems to diminish as age increases, and that the greatest peak in prevalence seems to occur between the ages of 11 and 14, with boys displaying more aggressive behavior than girls (Garaigordobil, Martínez-Valderrey & Aliri, 2014; Pérez-Fuentes, Gázquez, Molero, Soler & Barragán, 2015); however, these figures are still being debated (Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015; Zych et al., 2016). In addition, chronic victimization usually continues over time, ranging from 8% to 43% (Pouwels, Souren, Lansu & Cillessen, 2016) and bully-victim seems to be the most prevalent profile (Festl, Vogelgesang, Scharkow & Quandt, 2017).

Although all participants may suffer consequences of bullying, the roles of victim and victim-aggressor are associated with the most relevant psychological consequences (Zych et al., 2015). Specifically, being a victim of bullying is associated with worsening school performance (Nakamoto & Schwartz, 2009), a decrease of peer support, a negative impact on self-concept, and increased levels of loneliness and anxiety (Hawker & Boulton, 2000). Furthermore, it raises up to three times the chance of having worse health-related quality of life (HRQoL) compared to students who have not been bullied (Hidalgo-Rasmussen et al., 2015),

as well as to suffering a great deal of somatization problems (Gini & Pozzoli, 2013).

According to Hawker and Boulton's meta-analysis (2000), one of the most worrying consequences of bullying victimization is that it can lead to depression, and this path has been supported by other findings showing a relationship between bullying victimization, depression and other internalizing disorders (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, and Telch, 2010), and even to suicidal ideation (Holt et al., 2015).

Interpersonal support has also been identified as a factor associated with bullying. In this sense, Demaray and Malecki (2003) noted that victims and bully-victims had less support than classmates who were not involved in bullying. Similarly, Holt and Espelage (2007) also found that victims had less interpersonal support than those who were bullies or were not involved in a bullying situation.

Gifted Students

Gifted students make a heterogeneous group, but they have outstanding levels of aptitude or competence in at least one area or field (Gagné, 2015). The most consolidated research approaches in the field of giftedness are currently aligned with a developmental approach that disagrees with the use of rigid cut-off point or the IQ (usually 130) as a criterion. The problem of giftedness is neither a "state of being" or a "trait" (Renzulli & Reis, 2018), nor a question of "being or not being" (cfr. p.e. Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrel, 2015; Gagné, 2015). In fact, some authors indicate that the term *gifted* is simply a social construct (Pfeiffer, 2018). However, in Spain the identification criteria, when they exist, are diverse within the regions, although the most common ones are in line with the aforementioned IQ criterion or with the model of profiles developed by Castelló and Battle (1998). In this study, we consider any student as gifted if h/she was officially identified by the mechanism established in his or her region.

Often, this group of children not only shows quantitative differences in performance when compared with same age peers, but also qualitative differences, meaning that they differ to a greater or lesser extent in aspects such as an unusual degree of sensitivity, perfectionism, greater ethical and moral awareness, close bonds, early development of an internal

locus of control, motivation, passion for learning, outstanding academic performance, etc. (Clark, 2012; Peterson, 2009; Silverman, 2002). Along with the usual challenges that go with giftedness, these features make them appear more vulnerable, as a potential target, than those who do not stand out from the group (Pelchar & Bain, 2014). However, a recent systematic review has found that this group has cognitive abilities that help them better deal with social and emotional challenges, thus contributing to lower participation in antisocial behavior and bullying victimization (Francis, Hawes & Abbott, 2016).

Bullying and Gifted Students

Empirical evidence about school violence and gifted students in Spain is non-existent, and at the international level it is scarce and has provided us with mixed results (Smith, Dempsey, Jackson, Olenchak & Gaa, 2012). Peterson and Ray (2006a) found that gifted students have a high prevalence of bullying victimization (67%), with the largest peak in sixth grade, thus showing that this is a group at risk of victimization (Peterson & Ray, 2006b). Similarly, Dalosto and Alençar (2013) reported that gifted students suffered from bullying and, less frequently, also bullied others. In contrast, a number of studies suggest that rates of bullying of gifted children are similar to that of the general population (Oliveira & Barbosa, 2011; Parker, 2011; Peters & Bain, 2011). And it has even been suggested that gifted children are less involved in bullying (Erwin, 2015; Estell et al., 2009). Finally, Ryoo, Wang, Swearer and Park (2017) find no differences in victimization between gifted students and the general population but do find an increase in the prevalence of perpetration over time in gifted students. More specifically, they become bullies after the transition from primary to secondary school more frequently than do the rest of students.

Regarding the theoretical-conceptual argument that may support the higher level of victimization among gifted students, it is important to note that they are a minority group, and that it is precisely this minority vs. majority opposition what underlies gifted children's tendency to be bullied (Zych, et al., 2015). This could be explained in terms of group socialization theory (Harris, 1995) and social identity theory (Haslam, Ellemers, Reicher, Reynolds, & Schmitt, 2010), which state that inter-group processes lead individuals to behave in a way that favors their

own group (in-group) and discriminates against others (out-group). The effects of these group dynamics are crucial for developing norms and constructing identities, and are typically based on the most outstanding characteristics that distinguish them. This is something that Tajfel (1982) referred as the “minimal group paradigm”, e.g., it makes it possible to justify intimidation and aggression simply because a schoolmate belongs to an out-group (Hymel, Mclure, Miller, Shumka & Trach, 2015; Reijntjes et al., 2013). Also, being labeled as gifted in the school context affects students’ socialization and peer relationships (Margolin, 2018) and is also seen by parents as a potential source of discrimination (Matthews, Ritchotte, & Jolly, 2014), as it generates rejection of those who are not labeled as gifted. This effect of distancing oneself from the out-group has even been found in 4 and 5-year-old children (Oostenbroek & Over, 2015). The characteristics and features of gifted students increase, in the current social setting, the chances of them being seen as people who do not fit in, making them a potential target of bullying. This phenomenon has been reported in other studies of minority groups (Albdour & Krouse, 2014; Zych et al., 2015).

In light of this situation, the main aim of this work is to establish the prevalence of bullying among Spanish gifted students and their participation in the different roles. Other goals are: 1) to establish whether there are gender and age differences in the prevalence of bullying among gifted students; 2) to analyze the impact on students’ perceived quality of life according to the role they play in bullying; and 3) to link bullying roles to psychological variables related to wellbeing and mental health (anxiety, depression, stress, satisfaction with life and perceived interpersonal support) among gifted students.

The starting hypotheses for this work are:

- a) The role of victim will be the more prevalent among gifted students (Peterson & Ray (2006ab).
- b) The victimization rates of gifted children will be greater than those found in other studies focused on general sample using the same tool (Zych et al., 2015).
- c) The negative psychological impact on victims and bully-victims will be higher than on bullies or on uninvolved individuals (Zych et al., 2015).

- d) Gender and age differences will be similar to those found in other general student population studies (González-Cabrera et al., 2017; Save the Children, 2016).

Method

Design and Participants

An analytic and cross-sectional study was performed between June and October 2017. The total number of participants was initially 323 adolescents and after the initial screening of the database, it comprised 285 adolescents identified as gifted (175 male, 61.6%, and 109 females, 38.4%). Fueron excluidos aquellos participantes que iniciaron la batería de cuestionarios, pero no finalizaron el proceso de respuesta. The mean and standard deviation of the age was $11,77 \pm 2.28$ with an age range of 9–18 years. 122 students (43.7%) were attending primary school (grades 1 to 6), 118 (42,3%) were in compulsory secondary education (grades 7 to 10), and 39 of them (14%) were taking the Spanish Baccalaureate (grades 11 and 12).

Population and Sample

The population of gifted students in Spain, as happens in many other countries, has peculiarities that should be noted. These include geographic dispersion, disparity of identifying criteria and lack of systematic detection processes that leads to under-identification, among others (Tourón & Tourón, 2016). According to the Spanish Ministry of Education there were approximately 23.745 gifted students at the beginning of 2017. This is why it is necessary to bear in mind that in Spain it is not possible to follow a strict random sampling procedure. Therefore, it is not possible to guarantee that the sample is representative, statistically speaking, of the total population of students identified. Nevertheless, the number of participants who responded is large enough to give us valuable information regarding the prevalence of bullying in this group. If the number of participants who participated in this study

could have been selected randomly, the margin of error for proportions with a confidence interval ($\alpha = 0.05$) would be 5.5% for the estimate of proportions. The researchers initially contacted 40 official parent associations of gifted students located across the country. Twenty-two of these associations agreed to participate and to inform their members of this study (particularly to the legal guardians of the minors to be interviewed). As a result, we gathered data from 35 Spanish provinces and from all regions but Ceuta and Melilla. In a second stage, the people running the associations were sent the necessary documentation to participate in the study to pass it on to their members (legal guardians of the gifted minors).

Procedure

The questionnaires were administered online through a website created specifically for this study [hidden here for blind review]. In it, the legal guardians were informed of who the promoters of the research were, the research activity of the groups, the purpose of the study, its assessment tools, time frame, etc. Before accessing the online questionnaires, the legal guardians had to confirm that they had been informed and agree to their children's participation in the study. The *Survey Monkey*® online platform was used, and the average amount of time taken to complete the questionnaires was approximately 25 minutes. The legal guardians and minors who participated did so voluntarily, anonymously and without any payment. The project was approved by the Research Ethics Committee of the Principality of Asturias (Ref.41/17).

The criteria for inclusion in the study were as follows: a) to have an official diagnosis as gifted student; this implies having been identified according to the criteria each region, usually having an IQ equal to or greater than 130 or, in some cases, being above the 75th percentile in a battery of differential aptitudes (commonly, the BADYG, Yuste, 1989); b) to be a member of one of the associations for gifted students officially registered in Spain, c) to be of school age, more specifically, between grade 5 of primary school and grade 12 (Spanish baccalaureate) and d) to access the online battery of questionnaires with the prior permission of his/her legal guardian. There were no exclusion criteria. As this was an online process, and there is no record of the exact number of people

who received or read the invitation emails, so a concrete rejection figure cannot be given.

Instruments

The participants started by answering different questions about sociodemographic variables such as their gender, age, school grade, the association their families are members of, and the province they live in. The psychological assessment tools used are described below:

- a) The Spanish version of the *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q; Ortega, Del Rey, & Casas, 2016). This comprises 14 items, 7 describing victimization and 7 describing aggression. For both dimensions the items refer to actions such as: hitting, insulting, threatening, stealing, swearing, excluding people or spreading rumors, etc. (e.g. I have been excluded or ignored by my peers/ I have excluded or ignored a peer). It follows a Likert scale that goes from 0 (*never*) to 4 (*always*). Therefore, the scoring ranges from 0 to 28 points for each dimension. In order to establish the different involvement roles, we followed the criteria established by the authors of the questionnaire (Brighi et al., 2012). Thus, to determine the victim role, we considered the individuals who obtained scores equal to or higher than 2 in any of the victimization items. Involvement in the role of bully was calculated by taking into account the individuals who obtained scores equal to or higher than 2 in any of the aggression items. The role of bully-victim was calculated by considering the individuals who obtained scores equal to or higher than 2 in at least one item of both the aggression and victimization scales. These criteria were based on the scores of participants, the nature of the phenomenon and previous studies with this assessment tool (Brighi et al., 2012). It has also been used in sample studies with students with special educational needs (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar, & Herrera-López, 2019). The EBIP-Q shows appropriate indicators of internal reliability and validity. The Cronbach's alpha coefficients for the study sample were .89 and .70 for the victimization and aggression dimensions, respectively. The respondents were asked about behavior that occurred since the

- beginning of the school year (approximately 7 months). An extra question for bystanders was added based on the *Participant Role Scale* (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996), which make it possible to classify bystanders into different categories: a) associates of the bully (never initiates aggression but sometimes participates by supporting the bully); b) reinforcer of the bully (sympathizes with the bully, but never directly participates with him/her); c) bystander (remains neutral when there is an aggression); d) pro-victim (supports the victim, but does nothing to avoid the aggression and e) defender (usually actively defends the victim and helps him/her as much as possible).
- b) Spanish version of the *Depression, Anxiety, Stress Scales-21* (DASS-21). This is a self-report survey that evaluates negative emotional states over the previous week. It comprises 21 statements that are answered using a Likert scale with response options distributed over three subscales with seven items each: depression, anxiety and stress. We used the version adapted to Spanish and validated by Daza, Novy, Stanley and Averill (2002). In this study, Cronbach's alpha for the dimension of depression was .90, for anxiety .86, and for stress .90.
 - c) The Spanish version of the *Interpersonal Support Evaluation List* (ISEL), the *Escala de Apoyo Social Percibido* (EASP). This questionnaire evaluates the person's view of which interpersonal support resources are potentially available. It comprises four subscales, although only the appraisal and belonging ones were used in this study. The version we used is the one adapted to the Spanish population by Trujillo, Martos and González-Cabrera (2012), which has acceptable indicators of reliability and validity. The Cronbach's alphas for the two dimensions were .72 and .73 respectively.
 - d) Spanish version of *KIDSCREEN-10* (KIDSCREEN *Group Europe*, 2006). This questionnaire evaluates Health related quality of life (HRQoL) as perceived by children and adolescents aged from 8 to 18, from the WHO's global perspective, that is from a bio-psychosocial perspective. It has appropriate levels of reliability, internal validity, and it was also normed for our population. Cronbach's alpha was .88 for this sample.

Data Analysis

The following analyses were performed: 1) testing the assumption of normality for the variables involved in the study (the Shapiro-Wilk test) as well as the homogeneity of variances for the comparisons between groups (Levene test); 2) frequency analysis and analysis of central tendency and dispersion measures; 3) χ^2 test for comparing proportions, and Student's *t* test for independent samples to compare significant differences of means. In cases where statistically significant differences were found, Cohen's *d* was calculated to provide an estimate of the effect size of the difference; 4) partial correlations controlling by age; 5) analysis of variance with Games-Howel post-hoc comparisons; level of significance was established for a *p* value below .05. The statistical analyses were performed using the "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS) 23 program (IBM®).

Results

Descriptors and Differences by Gender and Age

There are significant gender differences in the total scores for aggression (male 2.15 ± 1.88 , female 1.4 ± 1.68 ; $t = 3.415$; $p < .001$; $d = .43$) and for victimization (male 6.71 ± 5.58 , female 5.5 ± 4.68 ; $t = 1.191$; $p = .049$, $d = .23$). However, significant gender differences were not found in DASS-21 in the stress ($p = .567$), anxiety ($p = .944$) and depression ($p = .884$) dimensions, and this is also the case with the ISEL in appraisal ($p = .777$) and belonging ($p = .296$). The value for HRQoL (KIDSCREEN-10) is $p = .981$.

When considering age, we find significant differences in depression ($F_{9,272} = 2.216$; $p = .021$), appraisal ($F_{9,272} = 2.785$; $p = .004$) and KIDSCREEN-10 ($F_{9,272} = 3.719$; $p < .001$). The Games-Howel post hoc comparisons indicate differences in the aforementioned constructs between the scores of the 9–10 age group and the 17–18 group ($p < .001$), in all cases the 9–10 age group obtained better results (lower score in depression and higher scores in appraisal and HRQoL) than the 17–18 age group.

Profiles Related to Bullying and Relationships Between Variables

Following the criteria described above, the participants were grouped into different profiles according to the role played in bullying (see Table 1). Of them, 50.9% is involved in bullying, with 39.6% being victims, 1.1% bullies, and 10.2% bully-victims. However, only 8.1% of the participants obtained zero in the total score of the questionnaire in the victimization dimension (having scored *never* in all seven items), whereas 71.9% obtained a total score equal to or greater than 3.

TABLE I. Profiles of gifted participants by their role in traditional bullying ($n=285$)

Role	Total ($n=285$)	Male ($n=175$)	Female ($n=109$)
	f (%)	f (%)	f (%)
Victim	113(39.6)	69(39.4)	44(52.3)
Bully	3(1.1)	2(1.1)	1(0.9)
Bully-victim	29(10.2)	21(12)	7(6.4)
No problem	140(49.1)	83(47.5)	57(53.4)

Note. f = frequency; % = percentage

Table 2 shows the mean scores and standard deviations for each of the items of the victimization and aggression dimensions. The means for direct verbal-victimization, indirect verbal-victimization and direct social violence are notably higher in victims and bully-victims than in the uninvolved.

TABLE II. Mean scores and standard deviations in each of the items for the different categories and the sample as a whole

		No problems (n=140)	Victim (n=113)	Bully (n=3)	Bully-victim (n=29)	Total (n=285)
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
Victimization	Direct-physical	0.38(0.49)	1.04(0.87)	0.00(0.00)	1.55(0.98)	0.75(0.82)
	Indirect-physical	0.21(0.41)	0.89(0.92)	0.33(0.58)	0.76(0.69)	0.53(0.75)
	Direct-verbal	0.59(0.49)	1.86(0.92)	0.67(0.58)	2.29(1.28)	1.26(1.04)
	Indirect-verbal	0.42(0.50)	1.71(0.99)	0.33(0.58)	2.03(1.24)	1.10(1.07)
	Direct-social	0.42(0.50)	1.88(1.02)	0.33(0.58)	2.17(1.37)	1.18(1.14)
	Indirect-social	0.22(0.41)	1.43(1.06)	0.33(0.58)	1.66(1.34)	0.85(1.05)
	Psychological	0.20(0.40)	0.91(0.94)	0.00(0.00)	1.31(1.04)	0.59(0.84)
Aggression	Direct-physical	0.23(0.42)	0.32(0.47)	0.33(0.58)	0.83(0.73)	0.33(0.51)
	Indirect-physical	0.01(0.11)	0.07(0.26)	0.00(0.00)	0.20(0.41)	0.06(0.23)
	Direct-verbal	0.41(0.50)	0.54(0.50)	1.67(0.58)	1.48(0.83)	0.59(0.63)
	Indirect-verbal	0.34(0.48)	0.35(0.48)	1.00(1.00)	0.93(0.84)	0.41(0.56)
	Direct-social	0.17(0.37)	0.26(0.44)	0.67(0.58)	0.93(1.07)	0.29(0.56)
	Indirect-social	0.07(0.26)	0.07(0.26)	0.00(0.00)	0.10(0.31)	0.07(0.26)
	Psychological	0.04(0.20)	0.14(0.35)	0.00(0.00)	0.52(0.83)	0.13(0.40)

M=Mean;SD=Standard Deviation

Table III shows the different sub-roles relating to the bystander role following the categorization proposed by Salmivalli et al. (1996). There are no significant gender differences in the distributions of the sub-roles ($\chi^2 = .953$; $p = .917$).

TABLE III. Distribution of the observation subroles for the whole sample and by gender

	Total (n=278) f (%)	Male (n=173) f (%)	Female (n=105) f (%)
Assistant of the bully	4(1.4%)	2(1.2%)	2(1.9%)
Reinforcer of the bully	2(0.7%)	1(0.6%)	1(0.9%)
Bystander	40(14.4%)	27(15.6%)	13(12.4%)
Pro-victim	63(22.7%)	38(22%)	25(23.8%)
Defender	169(60.8%)	105(60.6%)	64(61%)

Note. f = frequency, % = percentage

Table IV shows the partial correlations (controlling by age) of all dimensions considered in the study. We find that victimization is significantly and negatively correlated with HRQoL ($r = -.441$; $p < .001$) and the sense of belonging ($r = -.439$; $p < .001$), whereas is significantly and positively correlated with aggression ($r = .456$; $p < .001$) and stress ($r = .543$; $p < .001$).

TABLE IV. Partial correlations between the study dimensions controlling by age ($n=278$)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Victimization	1							
2.Agression	.456**	1						
3.Stress	.543**	.229**	1					
4.Depression	.463**	.180*	.706**	1				
5.Anxiety	.470**	.156*	.757**	.784**	1			
6.Appraisal	-.138*	-.223**	-.223**	-.403**	-.268**	1		
7.Belonging	-.439**	-.183**	-.530**	-.512**	-.414**	.473**	1	
8.Perceived Quality of Life	-.411**	-.191**	-.564**	-.557**	-.463**	.476**	.563**	1
M	6.23	1.87	4.92	2.72	2.42	38.86	20.68	49.84
SD	5.28	1.84	4.67	4.07	3.53	4.94	3.49	10.46
Range	0-24	0-9	0-21	0-21	0-21	22-46	10-28	18.5-83.8

Note: M = Mean; SD = standard deviation; * $p < .05$; ** $p < .001$.

Differences in Stress, Anxiety, Depression, Quality of Life and Interpersonal Support by Role Played

Table V shows the scores for each of these variables depending on the role performed. There were significant differences in all of them ($p < .001$). In general, the no problems role (the student is neither victim nor bully) obtained systematically better results in terms of HRQoL, sense of belonging, depression, stress, and anxiety. The role more negatively impacted, and that consequently obtained significantly worse scores, was that of victims and bully-victims.

TABLEV. Comparisons of the total scores obtained in DASS-21 (stress, anxiety and depression), ISEL (appraisal and belonging) and KIDSCREEN-10 by role exercised in bullying by gifted students (n=285)

	DASS-21 Depression	DASS-21 Stress	DASS-21 Anxiety	ISEL-Ap- praisal	ISEL-Belong- ing	KID- SCREEN-10
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
(1) Victim	3.57(4.50)	6.55(5.16)	3.31(3.85)	38.38(5.22)	19.58(3.24)	47.03(9.30)
(2) Bully	1.00(1.00)	2.67(3.06)	1.00(0.00)	32.00(1.00)	21.67(2.08)	53.41(6.71)
(3) Bully-Victim	6.28(6.16)	8.00(5.50)	4.55(5.30)	36.48(7.13)	18.69(4.57)	44.35(10.37)
(4) No problems	1.33(2.17)	3.01(3.00)	1.29(2.21)	39.89(3.77)	21.96(2.93)	53.22(10.31)
Differences	$F_{3,281}=17.10$ $p<.001$	$F_{3,281}=20.17$ $p<.001$	$F_{3,281}=12.20$ $p<.001$	$F_{3,281}=6.94$ $p<.001$	$F_{3,281}=15.30$ $p<.001$	$F_{3,281}=11.88$ $p<.001$
Games-Howel post hoc	1>4; 3>4;	1>4; 3>4;	1>4; 3>4;	1>2; 2<4	1<4; 3<4;	1<4; 3<4;

Note: M=Mean; SD=Standard deviation

Discussion

This work contributes to our understanding of a reality that has been little studied up to now: bullying in gifted students. Paying attention to this group's need and challenges should be part of an inclusive education of quality. However, there are scarce studies on this topic at the global level and none in the case of Spain. The main goal of this study was to examine the prevalence of bullying in a large group of gifted children from all over Spain, and its distribution among the different bullying-roles that can be played.

It was found that up to 49.8% of the sample reported different types of victimization (i.e., victims and bully-victims). Specifically, the role of victim has a prevalence of 39.6%, 1.1% that of bullies, and 10.2% that of bully-victims. However, 71.9% of the students obtained a total score equal to or greater than 3. Prevalence data are lower than those found by Peterson and Ray (2006a, 2006b), who identified up to 67% victimization a decade ago. However, this study is not in line with that of Parker (2011), which shows that gifted students are not particularly vulnerable to bullying. Similarly, our results seem to contradict other studies that

did not find any significant differences between gifted students and non-gifted in relation to bullying and the type of aggression suffered (Oliveira & Barbosa, 2012; Peters & Bain, 2011). The greatest discrepancy is with the studies by Erwin (2015), and Estell et al. (2009), who suggested that gifted students suffer less victimization than their classmates, as well as with the results of Ryoo et al. (2017) who found no differences at all in the victimization of gifted students when compared with the control group (general population). Mostly, these differences may be explained by three issues: 1) the use of different tools and scaling criteria; 2) contextual differences, since most of the literature comes from the USA, with its own idiosyncrasy and culture; 3) time period over which bullying behaviors are assessed, which is larger than usual in this research (approximately 7 months, compared with one month or two months of other studies).

In general, our results show that prevalence of bullying is greater in gifted children than in the general population. For instance, a recent study in a similar age range in Spain, that employs the same assessment tool, the Spanish version of the *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) found a victimization rate of 11.7%, a severe victimization of 2.4%, and an aggression rate of 4% (González-Cabrera et al., 2017), percentages that are below what we have found for gifted children. The mean scores that we found for each victimization item are also greater than those indicated by Ortega et al. (2016) in another Spanish general sample study using the same assessment tool. Other Spanish studies, such that of Díaz-Aguado, Martínez & Martín, (2013) found that 3.8% of their participants were victims and that 2.4% were bullies, whereas Save the Children (2016) found a 9.3% rate of victimization, again percentages substantially lower than ours.

In the international context, the *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) admits that bullying is a serious problem that has been worsened by the use of technology. The percentage detected in the OECD survey in the case of Spain is 6.1% (lower than the OECD mean value of 8.9%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). However, the review work by Modecki et al. (2014) places the mean rate of prevalence for aggression in traditional bullying at 35%, and for victimization at 36%. In our study, the values relating to aggression are noticeably lower and, in contrast, are considerably higher for victimization. This suggests that the prevalence of victimization among gifted students may be higher than that of the general population, and

this makes it clear that we need more in-depth research to compare gifted and non-gifted samples.

Regarding the above, if we compare the prevalence of victimization obtained in this study (39.6%) with the 30% of a study in students with special educational needs (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019) using the same questionnaire and cut-off point (EBIP-Q), the tendency shows that the samples that present singularities are more prone to victimization by their peer groups.

In relation to gender, victimization and aggression scores are significantly higher for boys than for girls. This is in line with the results from the meta-analysis by Cook, Williams, Guerra, Kim and Sadek (2010), although the existence of gender differences is still under discussion, since the effect sizes are generally low (Zych et al., 2015). Regarding age, no significant differences were found. Although the literature usually identifies the 11–14 age bracket as the most problematic (Garaigordobil et al., 2014; Pérez-Fuentes et al., 2015), there is not enough evidence and this issue continues to be discussed (Zych et al., 2015; Zych et al., 2016). To sum up, our results partially support what we hypothesized on gender and age. This might be due to the over representation of students aged 9 and 10.

As we highlighted above, the disparity of results could be partly explained by methodological and contextual differences (Berne et al., 2013; Zych et al., 2016). What makes our study distinctive is that our participants share features associated with being gifted that make them a minority group with special characteristics and educational needs. In this sense, our results support a specific examination of bullying in this group, to be added to the specific support we must provide to them. A major effort in training the teaching staff and raising their awareness is vital in this regard.

Our results match the few works that have focused on the bystander sub-roles (Salmivalli et al., 1996; Díaz-Aguado et al., 2013), since we also found that the defender and pro-victim sub-roles are the more prevalent ones. However, likewise Salmivalli et al. (1996), Salmivalli (1999) and González-Cabrera et al. (2017), we believed that the participants in our study overestimated their pro-victim behavior due to social desirability bias. In any case, we believe that it is important to keep working in this direction as different studies have shown that the adolescents who perceive that their peer group is involved in bullying have a higher

likelihood of becoming bullies themselves (Hinduja & Patchin, 2013). This also applies to gifted students and their group-class peers.

In relation to health-related quality of life (HRQoL) in children and adolescents, this is defined as a state of complete physical, mental and social wellbeing. It has a multidimensional approach, covering the perceived physical, psychological, emotional, social and behavioral aspects (The KIDSCREEN Group Europe, 2006). According to the literature, being a victim of bullying can increase up to three times the chances of having a worse HRQoL than students who are not bullied (Hidalgo-Rasmussen et al., 2015). Our study matches these results, since the gifted children victims of bullying have significantly lower scores on KIDSCREEN-10 (see Table V). As found in many general population studies, victims of bullying report more stress and anxiety (Hawker & Boulton; 2000; Konishi & Hymel, 2009), as well as depression (Reijntjes, et al., 2010; Holt et al., 2015); this is in line with that we found in our study on gifted students.

The results obtained for interpersonal support are especially worrying since, in line with other works (Demaray & Malecki, 2003; Holt & Espelage, 2007), we found that victims and bully-victims scored the lowest in this dimension. We also found that interpersonal support is negatively correlated with victimization and aggression, agreeing with the results of Wang, Iannotti and Nansel (2009). This would indicate that victims and bullies alike have low interpersonal support. This is especially concerning given that this variable has been suggested as a buffer for stressful events (Cohen & Wills, 1985) such as situations of victimization and depression. Consequently, these results along with what we know about chronic victimization in general population (Pouwels et al., 2016) and the stability of bullying over time (Calvete, Fernández-González, González-Cabrera & Gámez-Guadix, 2017), tell us that gifted children may be a group particularly vulnerable to prolonged victimization, with the risk that this entails for their health and wellbeing in the long term (Reijntjes et al., 2015). It also confirms another fact that we hypothesized, i.e., that victimization has a strong negative psychological impact (especially in the most severe cases). All this should be taken into account when implementing potential intervention programs.

This study also has some limitations. Firstly, it could be argued that the fact that we accessed and recruited participants through gifted children associations and their legal guardians may have biased the

results, as those who have had experiences of bullying could have been particularly invited to participate. This possible bias of self-selection may be influencing the reported prevalence of school bullying by exaggerating the problem. This is why the study should be considered as exploratory. However, these initiatives are common in developing sciences, and the recruitment of difficult-to-access population subgroups by means of adaptations of the snowball sampling strategy is not uncommon (Sadler, Lee, Lim, & Fullerton, 2010). In addition, it provides an advantage, as it is a homogeneous convenience sample, which allows estimating the results with a clear generalizability towards the gifted collective (Jager, Putnick, & Bornstein, 2017). A second limitation comes from the use of self-reports with the response bias that these may entail. Thirdly, the study is cross-sectional, and the sampling, although extensive, could have benefited from having more participants. Fourthly, carrying out an online study can also create measurement problems that we may be unaware of. However, we attempted to minimize them by the protocols and control mechanisms that we implemented. It is worth noting that the procedure we followed is the only way to access a population that is geographically disperse and very difficult to locate. Finally, it is necessary to be cautious when extrapolating these results, which must be considered as a first approach to the reality of bullying in gifted students.

In conclusion, this work provides empirical evidence of the high prevalence of victimization among Spanish gifted students. Victims and bully-victims present a major impact on psychological wellbeing and, particularly, on health-related quality of life, stress, anxiety, and depression. The conclusion of this study is relevant for the teaching staff that is ultimately responsible for the wellbeing of the children and should decide which actions are to be taken in order to cover their educational and emotional needs.

References

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>.

- Albdour, M., & Krouse, H. J. (2014). Bullying and victimization among African American adolescents: A literature review. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing, 27*(2), 68-82. <https://doi.org/10.1111/jcap.12066>.
- Berne, S., Frisen, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., et al. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 320-334. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.022>.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., ...Thompson, J. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire – ECIPQ* [Unpublished questionnaire]. Retrieved from bullyingandcyber.net.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., ...Thompson, J. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire – ECIPQ* [Unpublished questionnaire]. Retrieved from bullyingandcyber.net.
- Calvete, E., Fernández-González, L., González-Cabrera, J. M., & Gámez-Guadix, M. (2017). Continued Bullying Victimization in Adolescents: Maladaptive Schemas as a Mediation Mechanism. *Journal of Youth and Adolescence, 1–11*. <http://doi.org/10.1007/s10964-017-0677-5>.
- Castelló, A., & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA, 6*, 26-66.
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted* (8th Ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310–357. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83. <http://doi.org/10.1037/a0020149>.
- Dalosto, M. D. M., & Alencar, E. M. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*(3), 363-378.
- Daza, P., Novy, D., Stanley, M., & Averill, P. (2002). The Depression Anxiety Stress Scale-21: Spanish translation and Validation with a Hispanic sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 24*, 195-205. <https://doi.org/10.1023/A:1016014818163>.

- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32*, 471–489.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España: Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuye la victimización. *Revista de Educación, 362*, 348–379. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-164>.
- Erwin, J. (2015). *Prevalence and Impact of Peer Victimization Among Gifted Adolescents* (Doctoral Dissertation). University of California, Berkeley, United States.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies, 18*(2), 136–150. <http://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>.
- Festl, R., Vogelgesang, J., Scharrow, M., & Quandt, T. (2017). Longitudinal patterns of involvement in cyberbullying: Results from a Latent Transition Analysis. *Computers in Human Behavior, 66*, 7–15. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.027>.
- Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children, 82*(3), 279–302. <http://doi.org/10.1177/0014402915598779>.
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación, 368*, 12–37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un Programa de intervención para la prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2014). Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Infancia y Aprendizaje, 37*(1), 90–116. <http://doi.org/10.1080/02103702.2014.881651>.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics, 132*, 720–729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>.

- González-Cabrera, J., Balea, A., Vallina, M., Moya, A., & Laviana, O. (2017). *Informe ejecutivo del Proyecto CIBERASTUR [CYBERASTUR project executive report]*. Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. <https://goo.gl/wLxQ6i>.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, *102*(3), 458–489. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.102.3.458>.
- Haslam, S., Ellemers, N., Reicher, S. D., Reynolds, K., & Schmitt, M. (2010). The social identity perspective today: An overview of its defining ideas. Rediscovering Social Identity. In T. Postmes, & N. R. Branscombe (Eds.), *Rediscovering Social Identity: Core Sources* (pp. 341–356). New York: Psychology Press.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*(4), 441–455. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hidalgo-Rasmussen, C., Molina, T., Molina, R., Sepúlveda, R., Martínez, V., Montaña, R., González, E., & George, M. (2015). Influence of bullying on the quality of life perception of Chilean students. *Revista Médica de Chile*, *143*(6), 716–723.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of youth and adolescence*, *42*(5), 711–722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(8), 984–994. <http://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., ... Reid, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis. *Pediatrics*, *135*(2), e496–e509. –1864 <http://doi.org/10.1542/peds.2014>.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *37*(1), 16–24. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>.
- Jager, J., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2017). II. More than just convenient: The scientific merits of homogeneous convenience samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *82*(2), 13–30. <https://doi.org/10.1111/mono.12296>.

- Konishi, C., & Hymel, S. (2009). Bullying and Stress in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 333–356. <http://doi.org/10.1177/0272431608320126>.
- Margolin, L. (2018). *Gifted Education and the Matthew Effect*. In A. Böker and K. Horvath (Eds.), *Begabung und Gesellschaft* (pp. 165–182). Springer Fachmedien Wiesbaden: Wiesbaden, Germany.
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & Jolly, J. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372–393. doi:10.1080/09620214.2014.990225.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Bienestar de los estudiantes: resultados de PISA 2015*. <https://goo.gl/Egq2pU>.
- Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G., & Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602–611. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19, 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>.
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying among students with and without characteristics of giftedness. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747–755. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400014>.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J., Junger-Task, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 28–48). London, England: Routledge.
- Oostenbroek, J., & Over, H. (2015). Young children contrast their behavior to that of out-group members. *Journal of Experimental Child Psychology*, 139, 234–241. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.05.009>.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología de la Educación*, 22, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>.
- Parker, P. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624–643. <https://doi.org/10.1177/016235321103400405>.

- Pelchar, T. K., & Bain, S. K. (2014). Bullying and victimization among gifted children in school-level transitions. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 319–336. <http://doi.org/10.1177/0162353214552566>.
- Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez, J. J., Molero, M. del M., Soler, J., & Barragán, A. B. (2015). Valores interpersonales relacionados con el perfil de agresor y víctima en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(2), 229–239.
- Peters, M. P., & Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624–643. <https://doi.org/10.1177/016235321103400405>.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280–282. <http://doi.org/10.1177/0016986209346946>.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148–168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252–269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>.
- Pfeiffer, S. (2018). Giftedness and talent development in children and youth. In Paul Ward, Jan Maarten Schraagen, Julie Gore, & Emilie M. Roth (Eds.), *The Oxford handbook of expertise*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5>.
- Pouwels, J. L., Souren, P. M., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Stability of peer victimization: A meta-analysis of longitudinal research. *Developmental Review*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.01.001>.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect*, 34(4), 244–252. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>.
- Reijntjes, A., Thomaes, S., Kamphuis, J. H., Bushman, B. J., Reitz, E., & Telch, M. J. (2013). Youths' displaced aggression against in- and out-group peers: An experimental examination. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(1), 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.010>.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in

- young people. In Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., & Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: Psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>.
- Ryoo, J. H., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of transitions in bullying/victimization statuses of gifted and general education students. *Exceptional Children*, 83(4), 396–411. <http://doi.org/10.1177/0014402917698500>.
- Sadler GR, Lee H, Lim RS, Fullerton J. (2010). Recruiting hard-to-reach United States population sub-groups via adaptations of snowball sampling strategy. *Nursing & Health Sciences*, 12 (3), 369-374. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2010.00541.x>.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. <http://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying*. Retrieved from https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31–37). Waco, TX: Prufrock Press.
- Smith, B., Dempsey, A., Jackson, S., Olenchak, R., & Gaa, J. (2012). Cyberbullying among Gifted Children. *Gifted Education International*, 28, 112–126. <https://doi.org/10.1177/0261429411427652>.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 26(2000), 1–39. <http://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>.
- The KIDSCREEN Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.

- Tourón, J. & Tourón, M. (2016). Identification of verbal and mathematical talent: The relevance of 'out of level' measurement. *Anales de Psicología*, 32(3), 638–651. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259401>.
- Trujillo, H., Martos, F., & González-Cabrera, J. (2012). Adaptación al español del "Interpersonal Support Evaluation List" (ISEL). *Universitas Psychologica*, 3, 969–978.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>.
- Yuste, C. (1989). *Batería de aptitudes diferenciales y generales. BADYG-S*. Madrid: Manual técnico. Madrid: Ed. CEPE.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & 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>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22, 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>.

Contact address: Joaquín González-Cabrera. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación. Av. de la Paz, 137 26006, Logroño (La Rioja). España. E-mail: joaquin.gonzalez@unir.net.