

## La percepción y la experiencia del acoso escolar en la escuela, la familia y la sociedad

**Consuelo León Llorente**

Coordinadora de la Cátedra Joaquim Molins Figueras de Atención al Menor y Políticas Familiares  
UIC Barcelona

*El acoso escolar constituye hoy la punta del iceberg de otros temas característicos de nuestra Postmodernidad: el incremento de la violencia en las relaciones interpersonales, la aceleración de la cotidiana familiar y el uso intensivo de la tecnología. En esta investigación se analiza la realidad del acoso escolar así como las causas de su incremento en los últimos años; planteando a la vez propuestas de intervención en políticas públicas que afecten a los tres ámbitos implicados: escuela, familia y sociedad.*

### Introducción: El contexto académico internacional

La Organización Mundial de la Salud define el *bullying* como un comportamiento agresivo cuya intención es causar daño físico o psicológico (OMS, 2012). Esta forma de violencia escolar ha sido reconocida como una de las formas más serias de intimidación hasta el punto de generar una creciente preocupación pública en diferentes países.

El acoso, término que puede ser traducido por intimidación, es un abuso sistemático de poder, ya sea de un modo real o percibido así por parte del niño que es blanco del *bullying* y en el que el agresor busca causar daño de un modo intencional (Tippett y Wolke; 2015). A esta característica pueden añadirse tres más (Olweus, 2007): la proactividad (el que agrede muestra iniciativa y anticipa consecuencias futuras como, por ejemplo, la aprobación de su acción por parte del entorno de sus compañeros), la repetición y, finalmente, la diferencia de poder. Este hecho lleva a desaconsejar la adopción de métodos de resolución de conflictos que impliquen exclusivamente al acosado y al acosador, ya que el entorno, concretamente los testigos, tiene una importancia fundamental en lo que respecta a la probabilidad de represalias futuras. Por otra parte, un solo acto de agresión no se considera intimidación. Es el conjunto de las acciones agresivas lo que debe llevar a los adultos y los niños a identificar el comportamiento como *bullying*. La proyección de estos actos en el tiempo y en el espacio definen su vertiente social (Houlston y Smith, 2011; Magaz, Chorot, Santed, Valiente y Sandín, 2016), caracterizada por una dinámica interpersonal intimidatoria, intencional y repetitiva, en la que el agredido percibe que el control está en manos de los otros. Si el comportamiento agresivo no desaparece por intervención de un adulto y/o por el cese del apoyo de los compañeros, puede generarse un sentimiento de indefensión, aislamiento, rechazo y baja asertividad en el niño, asociado a la convicción de que es incapaz de modificar la situación (Naylor y Cowie, 1999; Scott, Dale, Russell y Wolke, 2016).

Así las cosas, el agresor suele tener la aceptación del resto de compañeros ante los que es percibido como popular. Por el contrario, si no recibe el apoyo del grupo, cederá en sus intentos ya que, especialmente en el mundo infantil, el contexto social señala que aquel comportamiento no debe ser tolerado ni aceptado. Por este motivo podemos afirmar que el *bullying* no afecta solo al acosador y al acosado, sino también al

resto del grupo, a los testigos (Olweus, 2007; Garandeanu, Vartio, Poskiparta y Salmivalli, 2016; Tippett y Wolke, 2015).

El *bullying* y otras formas de violencia escolar han sido objeto de investigación a lo largo de los últimos cuarenta años, fundamentalmente a través de disciplinas como la psicología educativa y la psicología social (Tinto, 1975; Olweus, 1993; Salmivalli, 2014; Espelage, 2016). Otras ciencias como la educación, la sociología, la medicina o el derecho aportan un marco teórico complementario.

Entre las aportaciones más destacadas desde la psicología educativa cabe señalar las realizadas por el profesor noruego Dan Olweus de la Clemson University, quien desarrolló el *Olweus Bullying Prevention Program*, que contribuyó a tipificar el concepto y desarrolló un sistema de intervención en las escuelas en los años 80. Además, a partir de este momento el interés por el *bullying* se fue incrementando, especialmente a raíz de las investigaciones sobre sus consecuencias y el proceso de victimización (Espelage, 2000; 2001a; 2001b; 2003; 2014; 2015; 2016). En este sentido, cabe mencionar la aportación del programa KiVa, desarrollado por el grupo de investigación encabezado por Christina Salmivalli de la Universidad de Turku, en Finlandia, y cuyo porcentaje de éxito ha sido muy alto, por lo que se ha ido implantando gradualmente en países de todo el mundo a lo largo de estos últimos años.

En líneas generales, los modelos de intervención están inspirados en uno de estos dos enfoques: disciplinario o enfrentado, que implica condenar el comportamiento de intimidación y responsabiliza al acosador por lo ocurrido (Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman y Rigby, 2015), o bien no enfrentado, también denominado “método de preocupación compartida” (Pikas 1989) o “enfoque de la no culpabilización” (Robinson y Maines, 1997). Los elementos clave del método de preocupación compartida y el enfoque de la no culpabilización se basan en la ayuda educativa orientada a promover la empatía de los agresores respecto a sus víctimas, es decir, se trata de inducir en ellos la capacidad de sentir o imaginar las emociones de la víctima, evitando para ello las acusaciones contra los autores de la intimidación. Este enfoque presupone que la preocupación empática no puede ser obtenida si los acosadores se sienten culpados (Rigby, 2007; Robinson y Maines, 1997, 2008).

## El diseño de la investigación

En España un 9,3% de estudiantes han sido víctimas de acoso escolar en los últimos meses. Cataluña está un poco por debajo de esta media, con un 8,8% (Calmaestra, 2017). Esta situación sugeriría la necesidad de definir este problema en Cataluña yendo más allá de los datos recabados por este y otros informes recientes (Ortega, 2007; Vallejo, 2017). El objeto de estudio se centró en:

- Analizar la percepción y la experiencia del *bullying* por parte de los interlocutores implicados: escuela, la familia y la sociedad.
- Definir los comportamientos y roles asociados al *bullying*.
- Evaluar las posibilidades de intervención (disciplina o bien confrontación).
- Proponer medidas preventivas que impliquen no solo al ámbito escolar, sino también a las familias.

La metodología cualitativa utilizada fue el *focus group*. Este tipo de investigación pretende captar los significados, las motivaciones, las emociones, los comportamientos y las actitudes de las personas a través de un proceso abierto de la aprehensión de lo imprevisto y lo desconocido (Valles, 2009). Esta técnica basada en el diálogo fomentó la interacción, facilitó la comunicación fluida, confrontó argumentos

racionales de distinto tipo y prestó también atención a las motivaciones y enfoques emocionales de los asuntos tratados.

En este caso se establecieron tres fases de trabajo con objeto de generar evidencias para la propuesta de políticas sociales y de familia (Liamputtong, 2011). Los grupos discutieron acerca de los diferentes temas yendo de lo particular a lo general, del efecto a la causa, compartiendo además experiencias profesionales, vivencias familiares y también planes de acción y de gestión en las instituciones educativas o instancias públicas o políticas de las que procedían.

El protocolo de análisis de los datos tuvo en cuenta (Lombard [et al.], 2002):

- El número de los participantes y el método de análisis utilizado en orden a obtener la máxima fiabilidad en los resultados.
- El ajuste entre la muestra seleccionada y la muestra completa.
- El número de codificadores de fiabilidad.
- El volumen de la codificación realizada.
- El índice o los índices seleccionados para calcular la fiabilidad y una justificación de estas selecciones.
- Los procedimientos e instrucciones.

Desde el punto de vista del diseño estas consideraciones condujeron a dos decisiones:

1. Selección de participantes de los tres entornos -escolar, familiar y psicosocial- ya que se consideró que los tres interactúan continuamente en los comportamientos y en los roles (agresor, blanco, reforzador) asociados al *bullying*.
2. Consideración de los procesos educativos en un sentido amplio de manera que en la elección de los participantes se tuvieron en cuenta dos aspectos: sus habilidades para analizar este comportamiento en el contexto educativo y también el conocimiento que tuvieran de herramientas para prevenir esta situación e intervenir en ella.

Los participantes en los *focus groups* fueron convocados a través del envío de correos electrónicos personalizados. Asimismo, se desarrollaron protocolos de trabajo y un documento de compromiso de confidencialidad de los datos obtenidos, se organizaron logísticamente los encuentros, se transcribieron los datos y, posteriormente, se realizó el análisis de los mismos.

Como consecuencia de la revisión de la literatura se planteó una propuesta de conversación en torno a cuatro temas: comportamientos, roles, posibilidades de intervención y, finalmente, patrones de comunicación niño-adulto.

La duración de los grupos de discusión fue de una hora y media cada uno. Se llevaron a cabo cinco *focus groups*, en los que estuvieron presentes un total de 50 participantes con los siguientes perfiles:

- Maestros de educación primaria y profesores de enseñanza secundaria, tanto de escuela pública como de escuela privada o concertada.
- Coordinadores de ciclo o etapa de instituciones educativas.
- Madres de niños afectados por acoso escolar.
- Psicólogos o psicopedagogos que han intervenido en procesos de *bullying*.

- Jueces de tribunales de menores.
- Responsables de la Administración Pública con funciones de atención al menor o educación.

Conscientes de la importancia del ámbito educativo en el fenómeno del *bullying* y de la necesidad de una adecuada representatividad educativa, cabe destacar que en los *focus groups* estuvieron presentes 14 centros educativos -7 privados y 7 públicos- seleccionados de una muestra total de 450 instituciones educativas.

Para la selección de estos participantes se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros:

- Nivel conflictividad del centro escolar.
- Grado de implantación de un programa o protocolo.
- Modelo educativo (público o privado).
- Variabilidad sociogeográfica del alumnado.

Además, se seleccionó a representantes de otros colectivos que por su función social pudieran aportar una visión específica sobre el tema:

- Entidades de acción social.
- Profesores de universidad.
- Unidades de mediación.
- Unidades de intervención.

Complementariamente, se diseñó un grupo de discusión formado exclusivamente por siete académicos de reconocido prestigio, con numerosas publicaciones de impacto en temas sobre acoso escolar. Esta información se consideró información adicional a los datos analizados en los *focus groups*, no utilizada directamente en este informe.

## **El análisis de datos. Resultados**

De acuerdo con los criterios citados y atendiendo a las decisiones metodológicas señaladas, se procedió al análisis del material, procedente de:

- La documentación entregada o enviada a los participantes.
- Las palabras clave obtenidas en torno a la definición de *bullying*.
- Las intervenciones llevadas a cabo en los *focus groups*, que fueron grabadas y transcritas.
- Las actuaciones, aportaciones y emociones manifestadas por los participantes.

Este conjunto de materiales compuesto de notas de observación, documentos y transcripciones recibe el nombre de corpus.

Existen múltiples procedimientos para analizar la información. El análisis de contenido fue la propuesta escogida. Se trata de una técnica de investigación que nos permite sistematizar y analizar información. Está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproductibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Requiere que los instrumentos de análisis de contenido sean precisos, objetivos, fiables, reproducibles y válidos (Neuendorf, 2016; Rourke, Anderson, Garrison y Archer, 2001).

Existen distintas modalidades de análisis del contenido y entre las más utilizadas está el análisis temático. En este análisis, partiendo de datos textuales, descompone el corpus en unidades para proceder posteriormente a su agrupamiento en categorías siguiendo el criterio de analogía, es decir, considerando las similitudes o semejanzas que existan entre estas en función de criterios preestablecidos.

El análisis de contenido temático tuvo en cuenta tres etapas: el preanálisis, organización del material que se va a analizar y que supone la definición y diseño de los ejes del plan de trabajo; la codificación o transformación de los “datos brutos” en “datos útiles”, fragmentando el texto, estableciendo unidades de registro y catalogación de elementos, y, finalmente, la categorización, clave para organizar y clasificar las unidades de texto obtenidas a base de criterios de diferenciación semántica. La categorización agrupa las unidades textuales por similitudes en cuanto a su significado.

De acuerdo con el planteamiento teórico adoptado y con los objetivos formulados, la finalidad principal era permitir la triangulación de los resultados y aportar elementos complementarios que ayudaran a su interpretación.

Para ello se prepararon los registros de las aportaciones transcritas de los participantes para su tratamiento mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti, se codificaron las aportaciones de los participantes basándose en los entornos mencionados -familia, escuela y sociedad- y en los cuatro temas abordados en el *focus group* -comportamientos, roles de los adultos, posibilidades de intervención (disciplinaria o de no confrontación) y, finalmente, patrones de comunicación adulto-niño.

También se confeccionó un mapa de la actividad en el que se plasmó la evolución de los indicadores más importantes y se identificaron patrones que se repetían con cierta regularidad en el transcurso del *focus group*, así como los momentos más significativos en el desarrollo de la actividad.

Los 372 fragmentos textuales seleccionados, correspondientes a los cinco *focus groups*, se descompusieron en orden a su agrupación en categorías, siguiendo un criterio de analogía, tal como reflejan los gráficos jerárquicos realizados con Atlas.ti recogidos en el anexo.

Estas categorías -*cyberbullying* (categoría 1), definición de *bullying* (categoría 2), diferencias entre niños y niñas (categoría 3), educación en valores (categoría 4), éxito de la práctica educativa (categoría 5), familia (categoría 6), frecuencia alta del *bullying* (categoría 7), lugares del *bullying* (categoría 8), buenas prácticas educativas (categoría 9), prevención (categoría 10), sociedad y violencia escolar (categoría 11), afectación a todos los niveles y condiciones (categoría 12)- presentan cierta jerarquía, tal como queda reflejado en los gráficos jerárquicos realizados con Atlas.ti recogidos en el anexo. Se observa una determinada preeminencia de unas categorías sobre otras: práctica educativa y definición de *bullying* en primer lugar, familia y educación en valores y/o sociedad violenta en segundo lugar y, finalmente, un grupo de temas tales como *cyberbullying*, prácticas de éxito *antibullying*, diferencias de género, programas de prevención y lugares en los que se desarrolla el *bullying*.

Estos resultados permiten cierta agrupación de las doce categorías principales dentro de los tres contextos fundamentales en los que se desenvuelve el *bullying*: escuela, familia y sociedad, tal como señalan diversos autores en trabajos anteriores al nuestro (Espelage, 2014; Espelage [et al.], 2015) y en los que se destacan estos tres ámbitos como parte de un marco socioecológico desde el que es posible explicar las actitudes y comportamientos del individuo en interacción permanente con su entorno social (Bronfenbrenner, 1979).

## El *bullying* en la escuela

Los centros educativos son organizaciones humanas complejas que reúnen a diversos agentes sociales: estudiantes, maestros, alumnos, padres, psicólogos, mediadores, personal de servicios sociales y policía (Astor [et al.], 2010). Los adolescentes pasan mucho tiempo en la escuela, por este motivo el contexto escolar es uno de los más importantes para el desarrollo de su comportamiento. Según la literatura académica, un vínculo débil con la escuela se ha relacionado con el comportamiento intimidatorio (Espelage, Polanin y Low, 2014; Wilson, 2004; Young, 2004). Como contraste, los estudiantes que perciben su escuela como un espacio seguro, con un claro apoyo por parte de sus maestros, están menos involucrados en procesos de acoso (Beran y Tutty, 2002).

En este sentido y en consonancia con la literatura académica, los resultados de nuestro estudio, reflejados en los mapas jerárquicos recogidos en los anexos, reflejan la prevalencia e importancia del ámbito educativo en el afrontamiento de este conflicto. En efecto, 6 de las 12 categorías del estudio hacen referencia a la escuela. En el gráfico siguiente recogemos 165 fragmentos del total de los 372 del estudio que abordan esta perspectiva:

Cat.3: Diferencias entre niños y niñas	Cat.4: Educación en valores	Cat.5: Éxito de la práctica educativa	Cat. 8: Lugares del bullying	Cat. 9: Práctica educativa	Cat. 10: Prevención	
12	20	11	6	103	13	165
3,23%	5,38%	2,96%	1,61%	27,69%	3,49%	44,35%

Como fruto del análisis de contenido realizado, pueden destacarse las siguientes conclusiones que hemos agrupado en torno a tres conceptos clave: prevención, formación e intervención:

### PREVENCIÓN

1. Es necesario no confundir los denominados “conflictos de convivencia en centros escolares” con el “maltrato entre iguales”. El conflicto es un elemento esencial de la vida, una oportunidad de aprendizaje, necesario para el desarrollo del niño. Por tanto el objetivo no es evitarlo, sino resolverlo de forma que permita crecer.
2. La prevención debe iniciarse en la educación infantil a través de la educación en valores, el refuerzo de la autoridad y la gestión emocional: “Es preciso que el niño oiga la palabra no”.
3. La medición del clima escolar, las tutorías y los planes de prevención e intervención se retroalimentan: “Tenemos miedo a salir mal en la foto pero es la única manera de mejorar”.
4. Es preciso restablecer la autoridad como marco de referencias necesario para el aprendizaje de una efectiva convivencia social: “Hay una incongruencia detrás, es decir, si tú necesitas a un profesional en el que delegas la educación de tu hijo, ¿es necesario tener una cámara en el centro educativo? ¡No! ¡Tampoco pones una cámara en una sala de operaciones para controlar cómo lo hace el médico! Quiero decir, a ver, confía en el profesional, psicólogo, maestro, psicopedagogo. Es él a quien está confiado tu hijo”.
5. En cuanto a actuaciones concretas, se propone el diálogo ante las conductas “aparentemente” menos graves, y en el resto se imponen sanciones por parte del profesorado o de la dirección. “Es poco

habitual expulsar a los alumnos y alumnas del centro. El recurso de la vía judicial crece pero esta vía es considerada poco adecuada por parte de algunos docentes, aunque muchas familias la consideran conveniente.”

## FORMACIÓ

1. Es preciso iniciar el trabajo en las habilidades sociales y en la educación infantil. Si detectamos en esa etapa al niño víctima y al niño acosador, es posible empezar a trabajar. Los programas de voluntariado y tutoría entre iguales en la escuela ayudan al desarrollo práctico de las habilidades sociales. “Nosotros desde quinto y sexto, primero y segundo, a veces vemos cosas realmente duras”. “La mediación siempre ha sido eficaz. ¿Por qué no la ponemos más en práctica con los alumnos más mayores dándoles roles de supervisión respecto a los más pequeños?”. “En 4.º de primaria se acosa en redes a través de aplicaciones que están en el correo electrónico, ya no hace falta el móvil para acosar”. “En 6.º de primaria puede suceder que en clase los niños se lleven bien, pero después a través de las redes se insultan y se agreden”. “Es urgente la educación temprana en estos temas, todas las investigaciones señalan la edad de entre 3 a 5 años como etapa clave en la prevención”.
2. Es imprescindible abordar la educación desde el respeto mutuo e integrar esta competencia en el currículum escolar de modo transversal a través de actividades como el aprendizaje de servicio y de colonias familiares: “Los docentes necesitamos más formación y herramientas para afrontar esta situación”.
3. Se necesita más formación para los docentes que necesitan “empoderarse”. La crisis de autoridad y la ausencia de límites que caracterizan la educación parental de nuestros días dejan en cierto desamparo al docente cuando tiene que intervenir en el aula: “La disciplina ha empeorado en los últimos años”. “Estamos desbordados por el día a día, a este tema muchas veces no llegamos”. “El profesor ha bajado su nivel de compromiso precisamente ahora cuando es más necesario que nunca adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas tecnologías”.
4. Resulta preocupante que haya muchos docentes que no se dan cuenta de que se están produciendo situaciones de maltrato. Uno de los motivos puede ser que las agresiones se producen en lugares en los que los docentes no están presentes -comedores, pasillos, patios, lavabos, parada del autobús, transporte escolar, etc. - todo ello añadido a que los estudiantes reconocen que en ocasiones no son capaces de contárselo a los profesores porque temen las consecuencias: convertirse en “chivatos” o quizás en víctimas.
5. La educación emocional y la gestión de la empatía son necesidades formativas urgentes de cara a que los estudiantes se sientan responsables del bienestar de los demás y reconozcan la trascendencia que tiene el maltrato en la convivencia social. “Es una inseguridad que se transforma en agresión, en el trato diferencial que te pone a ti en un lugar donde no quieres estar y que genera por una parte inactividad y, por otra, descontrol de los impulsos”.

## INTERVENCIÓ

1. Intervenir comporta trabajar con todo el conjunto del aula, no solo con el “blanco” del *bullying* y el agresor: “Es preciso distinguir al agresor de quien ayuda a este”. “El ayudante es aquel que, al no hacer nada, colabora”. “Hay que cambiar la palabra chivato y darle un aureola de superpoderes”.

2. Los protocolos, insuficientes sin el desarrollo de los programas, deberían ser mejor comunicados internamente en las escuelas. “Sabemos que la Generalitat ha hecho algo, pero no lo conocemos”. “El protocolo está muy bien, pero nos faltan competencias para aplicarlo”.
3. Cualquier acción o intervención *antibullying* debería ser preventiva, además de continuada en el tiempo: “La desaparición de determinadas asignaturas como Ética o Educación para la ciudadanía ha ido en detrimento del clima escolar”. “El clima de un centro escolar no se improvisa, no nace solo, es resultado de un estilo que marcan el equipo directivo y los docentes que lo secundan”. “En los espacios de recreo y en los comedores es más evidente esta necesidad. Hemos formado a monitores para estos espacios”.
4. Las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) deberían implicarse más en estos programas. La mejor manera de hacerlo es que apoyen más decididamente la función docente. “Los padres vienen poco, ¿cómo vamos a apoyarnos en ellos?”. “Si la familia no secunda a la escuela en su tarea educativa, erradicar esto es imposible”. “En mi opinión los padres se preocupan excesivamente de sus hijos, quizá demasiado. Esto va en detrimento del apoyo que debe mostrar hacia la escuela.”
5. Cambiar de escuela al niño que ha sido blanco de una agresión suele ser la opción más común; sin embargo, no es esta es la postura más correcta. “Los servicios de mediación de algunos ayuntamientos y algunos programas inciden en la necesidad de establecer medidas públicas disciplinarias respecto al agresor, facilitando además los canales de comunicación, denuncia y orientación para los padres del niño acosado.”

### La familia ante el *bullying*

Aunque es cierto que en la adolescencia el grupo adquiere gran relevancia, el contexto familiar sigue desempeñando un papel importante en el desarrollo de los jóvenes (Rubin, Bukowski y Parker, 1998). Diversas teorías como la teoría del apego, la teoría del aprendizaje y la teoría de sistemas familiares confirman esta afirmación (Holt [et al.], 2008). De hecho, algunos estudios encuentran diferencias significativas en los hogares de los niños acosadores y en los que no lo son, ya que los primeros suelen provenir de hogares que presentan abusos, conflictos y disfuncionalidades (Baldry, 2003; Baldry y Farrington, 2005; Espelage, Low, Rao, Hong y Little, 2014; Holt [et al.], 2008; Low y Espelage, 2013) mientras que los adolescentes que reciben un claro apoyo de sus padres presentan menor riesgo en el desarrollo de prácticas o conductas intimidatorias (Flouri y Buchanan, 2003; Holt y Espelage, 2007; Marini, Dane, Bosacki y Cura, 2006; Wang [et al.], 2009).

En este trabajo de investigación, el ámbito familiar aparece como origen de determinados estilos relacionales que se manifiestan después en la escuela y más tarde en la sociedad. Un total de 41 fragmentos de los 372 del estudio recogen en la categoría “Familia” las intervenciones más relevantes al respecto:

Cat.6:  
Familia

41

11,02%

Como fruto del análisis de contenido realizado pueden destacarse las siguientes conclusiones ilustradas por algunas declaraciones de los participantes de los *focus groups*:

1. Crece la demanda de herramientas por parte de padres sobre cómo gestionar desde casa el *bullying* y el *cyberbullying*. “A la escuela, además de enseñar, le está tocando gestionar lo que sucede fuera, más allá de las aulas, concretamente en las redes sociales”. “Las redes sociales son una actividad lúdica que, sin embargo, impacta y mucho en el entorno escolar y en las relaciones familiares”.
2. Hay padres que niegan el hecho y consideran el *bullying* como “cosa de niños”. Para abordar esta cuestión se requiere una postura ponderada: ni exageración ni negación, simplemente realidad, atenerse a los hechos. “Vivimos inmersos en la superprotección y nos falta autocrítica”. “La intervención del centro educativo no ha sido siempre clara”.
3. Los estilos parentales comunicativamente abiertos son claves para identificar el *bullying*. El punto de partida es trabajar la autoestima del niño. Un estilo de comunicación parental adecuado fortalece la dignidad del niño y lo aleja de patrones relacionales en los que esté presente el abuso de poder. “En general los niños difícilmente expresarán su malestar al inicio de un proceso de *bullying*. Por este motivo los padres deben estar muy atentos a los cambios que no puedan explicarse y para ello plantearles preguntas abiertas como por ejemplo: ¿No quieres invitar a algún compañero de clase a casa?”.
4. La ausencia de límites en la educación conlleva el crecimiento de niños transgresores ante quienes los padres no saben adoptar un comportamiento adecuado. Son padres que confunden autoridad con autoritarismo y tienen miedo al rechazo que puedan provocar sus indicaciones. Olvidan que los niños, aunque en un primer momento se opongan, interpretan positivamente una vida familiar con referencias claras: “Los padres en todo esto tienen mucho que hacer pero saben muy poco. Nos faltan habilidades para educar. No sé qué puede estar pasando. En principio estamos más formados”. “Las redes sociales han potenciado este fenómeno y hacen que el tema se nos haya ido de las manos”.
5. La escasez de tiempo, el afrontamiento de la paternidad o maternidad de modo tardío o en solitario y las presiones del trabajo inciden en el debilitamiento de las competencias parentales de las familias. Las escuelas de padres pueden proporcionar herramientas para gestionar el *bullying*.
6. El diálogo familia-escuela debería ser más fluido; sin embargo, en ocasiones, la escuela se convierte en la última instancia donde llegan los conflictos. La propuesta es hacer de la escuela, en colaboración con las familias, un verdadero y eficaz ámbito de prevención.

### **La sociedad ante la violencia escolar**

Sociológicamente se han hallado correlaciones entre la edad, el sexo y, en menor medida, la raza con la perpetración del acoso escolar. Con respecto a la edad, los estudios indican que parecen ser más frecuentes en la escuela primaria (Pellegrini y Long, 2002) disminuyendo en la escuela secundaria (Ortega, Elipe, Mora-Merchan, Calmaestra y Vega, 2009). En lo que se refiere al sexo, el acoso como práctica se da más entre los varones (Griffiths, Wolke, Page, Horwood y el equipo de estudio de ALSPAC, 2006; Wang, Iannotti y Nansel, 2009). Sin embargo, en lo que concierne a la raza, las investigaciones presentan resultados diversos y nada concluyentes (Goldweber, Waasdorp y Bradshaw, 2013; Wang [et al.], 2009). Algunos estudios longitudinales muestran que esta situación vivida en la niñez puede afectar posteriormente a la inserción en la universidad y producir un mayor riesgo de depresión y ansiedad (Holt [et al.], 2014). En cambio, la percepción de apoyo social —familiares y

amigos— mejora la salud psicológica de estos niños y adolescentes (Chu [et al.], 2013; Cohen y Wills, 1985; Lakey y Cronin, 2008).

En España, desde diversas instancias sociales (Ortega, 2007; Vallejo, 2017) se percibe un crecimiento del deterioro en la convivencia escolar. A ello se une un clamor general de los docentes, que ven evolucionar este tema sin la formación adecuada y con un notable acoso mediático. La Administración Pública, los centros tutelares, los jueces, las entidades que trabajan con familias, los psicólogos y los mediadores que han participado en estos *focus groups* manifiestan en general el deseo de trabajar conjuntamente con la comunidad escolar.

En el estudio realizado, gran parte de los fragmentos analizados giran en torno a la definición del problema y a todos los conceptos asociados a él (categoría 2); a la nueva realidad potenciadora del acoso - el *cyberbullying* (categoría 1)-; a los aspectos violentos de nuestra sociedad que inciden en este fenómeno -videojuegos, redes sociales y ritmo de vida frenético de la sociedad actual (categoría 11) -, y, finalmente, a la universalidad del fenómeno, que puede afectarnos a todos (categoría 12).

Cat. 1: Cyberbullying	Cat. 2: Definición	Cat. 11: Sociedad y violencia escolar	Cat. 12: Afecta a todos los niveles y condiciones	
21	96	20	28	165
5,65%	25,81%	5,38%	7,53%	44,37%

Como fruto del análisis de contenido realizado, pueden destacarse las siguientes conclusiones respecto al modo de proceder, no solo en lo que respecta a protocolos, programas y medidas disciplinarias puntuales, sino también en todo el ámbito de los medios de comunicación, el uso responsable de las tecnologías y la necesidad de reformar una sociedad en sí misma violenta:

1. El entorno social -estereotipos, valores predominantes, aceleración de la vida cotidiana, individualismo- puede favorecer determinadas conductas violentas. Los niños son parte de la sociedad y, por tanto, reproducen esos comportamientos que ven en los adultos o en los medios de comunicación: “Ven violencia en casa, en la tele, en la calle, en todas partes”. “Contemplan como valor social la fuerza, el éxito individual, la capacidad de imponerse a otros”. “Los contravalores sociales no favorecen la creación de un contexto colaborativo y cooperativo imprescindible para una convivencia saludable”. “Existe una mayor penalización frente a un suspenso que ante una agresión, le damos más importancia”. “Lo que social y familiarmente se espera son resultados académicos, quizás por eso no existe un rechazo claro ante estos hechos y no se toman las medidas adecuadas”.
2. Las claves para la solución del *bullying* está en el desarrollo de un determinado entorno social. De hecho, cuando el contexto no lo apoya, el comportamiento violento no se mantiene: “El niño aprende y percibe cuándo y quién pasa por alto estos actos. Si ve que quedan impunes, aprende negativamente, es decir, vuelve a cometerlos”.
3. Existen diferencias de género en la vivencia del acoso: “Hay claras diferencias entre niños y niñas en el *bullying*. Es más frecuente en los niños, pero a esta diferencia cuantitativa se añaden otras de tipo cualitativo: los niños se insultan y luego son amigos; en las niñas no es así. En ellos la agresión física es más corriente, en ellas la agresión verbal es peor, haciendo más daño a la identidad y las relaciones interpersonales”.

4. El *bullying* está vinculado a conductas de evitación en la edad adulta: “Está por estudiar por qué está creciendo la conflictividad en los entornos laborales. No sabemos cuántos de esos agresores lo fueron también en la escuela”.
5. Es necesario considerar el *bullying* más allá de la escuela, en otros entornos como por ejemplo las redes sociales, ya que cada vez son más frecuentes los casos de *cyberbullying* y *sexting*: “El tema de la violencia está muy determinado por los medios de comunicación y las redes sociales”. “Para mí la asignatura pendiente es regular el uso de las redes sociales. La sociedad no valora la importancia de la educación que estas suponen en la transmisión de valores”.
6. Los medios de comunicación deberían revisar su papel en este campo y no contribuir a aumentar la alarma social dando publicidad a algunas conductas violentas susceptibles de ser imitadas. Por otra parte, con frecuencia los medios transmiten una imagen muy distorsionada de la convivencia en los centros escolares. Por este motivo sería conveniente que se difundieran con igual intensidad los problemas, las buenas prácticas y las experiencias en centros que están teniendo éxito en la implantación de los programas *antibullying*.
7. El papel de la Administración es clave; por ello es preciso que desarrolle políticas adecuadas en colaboración con los diferentes agentes implicados: familia, escuela y sociedad. “En mi ayuntamiento hay una oficina OME a la que llegan estos casos. Es un momento clave para detectar y canalizar estas situaciones”. “Finalmente, la OME, aunque supone un buen recurso, no es la solución, cuando las familias llegan allí ya es muy tarde”. “Es clave la prevención. En algunos países hay teléfonos de consulta para estas cuestiones”.
8. La animación, los videojuegos, las series pueden propiciar o no un clima favorable al respeto y a la dignidad del otro en la convivencia escolar: “En el Reino Unido se han desarrollado programas de comunicación audiovisual para sensibilizar. En España hay alguna experiencia en videojuegos”.
9. La universidad y el mundo de la investigación deberían sentar las bases para el desarrollo de programas *antibullying* que incluyan formación para padres y docentes: “La formación en línea con cápsulas de formación, con la ayuda de youtubers, podría ser una alternativa correcta junto a charlas similares a las difundidas en plataformas como TED”. “KIVA Street es una extensión del programa escolar que enfatiza otros contextos sociales donde se producen asimetrías de poder, leyes de silencio y donde se manifiesta en diferentes maneras el rol del agresor y el reforzador”.
10. Todos podemos llegar a ser víctimas y también ser acosadores ya que estamos ante una cuestión sistémica que es reflejo de la violencia vivida en diversas instancias de la sociedad. Por ello es preciso desarrollar programas *antibullying* más complejos. “Si se crea un perfil de agresor, al final nadie se incluye. Sin embargo, si se acepta que todos podemos ser agresores y víctimas alguna vez, quizás se logre implicar a toda la comunidad familiar, social y educativa a lo largo del tiempo”.
11. Las dificultades de conciliación de trabajo y familia, así como el conflicto de roles parentales y profesionales, requieren una re-educación de los padres a través de programas y de acompañamiento desde la escuela, o desde entidades, gabinetes especializados y también desde la Administración Pública. “Lo que sucede en los centros escolares es un reflejo de la sociedad actual: prisas, individualismo y ausencia de límites”.

## Reflexiones finales

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación es posible hablar de algunos factores que actúan como potenciadores del acoso escolar: los ciclos educativos (en la educación secundaria el *bullying* se asocia a una “adolescencia difícil” mientras que en la primaria presenta unas características más sutiles, que precisamente por ello demandan claramente prevención), el entorno social y familiar (redes sociales propiciadoras del ciberacoso y estilos parentales violentos o ausentes) y, finalmente, las diferencias de género.

Estos hallazgos coinciden con los datos de las investigaciones más recientes. En una de ellas que analiza el *bullying* en los jóvenes (Tippett y Wolke, 2015), se indica que el 55% de ellos ha manifestado haber sido víctima de agresiones recientemente, y entre un 10% y un 15% afirma que ha sufrido esta experiencia de un modo repetido. Un 15% afirma haber sido víctima de *cyberbullying*. Resultados muy similares aparecen en otros autores (Scott, Dale, Russell y Wolke, 2016): el 55% de los jóvenes ha verbalizado ser blanco de ataques, de ellos entre un 10% y un 14% afirma que estos son continuados.

En cuanto al ciclo educativo, las investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos recogen valores de victimización en la escuela primaria en torno al 19%, porcentaje que sigue subiendo en edades superiores aunque con otras características. Por ejemplo, en el curso escolar 2009-2010 se alcanzó el 23% de niños y niñas afectados por agresiones verbales, físicas o intimidación en escuelas públicas americanas (Robers, Zhang, Morgan y Musu-Gillette, 2015). En otros países, la victimización varía del 11,3% en Finlandia (Dake, 2003) al 49,8% en Irlanda.

Atendiendo a las diferencias de sistema educativo, podemos comprender que en España la investigación tiende a situar la edad en que se produce más *bullying* en el primer año de los estudios de la educación secundaria (Carmona-Torres, J. A.; Cangas, A. J.; Langer, A. I.; Aguilar-Parra, J. M. y Gallego, J., 2015). Según el psiquiatra Matías Real, todo empezó a partir de una decisión legislativa: la creación de la ESO y la ampliación de los institutos: La rebaja de la edad de acceso a la educación secundaria que implicó la creación de la ESO frente al antiguo BUP conllevó la creación de institutos más grandes y de mayor dificultad de supervisión junto con la convivencia entre chavales de 12 años y otros que pueden llegar a tener 17 o 18 años.

El respeto a la dignidad de las personas es una de las tareas educativas más importantes del maestro, de tal modo que el contexto construido por él en el aula no debe favorecer nunca comportamientos de falta de respeto e intimidación en otras zonas o espacios, ya que cuando los niños no están ante la presencia de un adulto es cuando esta conducta puede manifestarse con más facilidad.

Por otra parte, las redes sociales han adquirido un importante protagonismo. Actualmente este tipo peculiar de intimidación se da en porcentajes similares en todos los estratos socioeconómicos, tanto en niños de culturas minoritarias como en menores pertenecientes a la cultura hegemónica. Aunque a menudo se percibe como un problema radicado en la escuela, el acoso escolar está cada vez más presente en toda la comunidad social. Por otra parte, las redes sociales y los móviles han servido de plataforma para un nuevo fenómeno: el ciberacoso, que puede darse en todo momento y en todo lugar; de hecho, el 15% de los jóvenes de 15 años en el Reino Unido ha experimentado ciberintimidación. Esta realidad se antepone a la diferencia por sexo citada anteriormente. El *bullying* actualmente afecta a todas las condiciones sociales y todos podemos ser acosadores o víctimas del *bullying* en algún momento.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación amplía los posibles escenarios del *bullying*, de manera que este ya no se encuentra limitado al ámbito escolar. La influencia negativa del *cyberbullying* ha llevado a los investigadores a analizar sus predictores (Ang, 2015). Según la teoría

socioecològica (Bronfenbrenner, 1977), el *cyberbullying* se manté a lo largo del tiempo como resultado de la interacci3n entre factores intra e interpersonales. Entre los factores intrapersonales destacamos la timidez, las dificultades en la interacci3n social, la ausencia o escasez de amigos y la pobre verbalizaci3n de sentimientos de soledad. Entre los factores interpersonales cabe se1alar el tipo de dinàmica familiar. Las relaciones parentales pobres, la falta de apoyo emocional, la escasa supervisi3n parental y la dèbil cohesi3n familiar estàn asociadas con la formaci3n de la figura del acosador (Merrin y Espelage, 2016; Larra1aga, Yubero, Ovejero y Navarro, 2016). Esta idea se ve reforzada por el trabajo exhaustivo realizado en 33 pa1ses a lo largo de los a1os 2002 a 2010 con estudiantes de 10 a 15 a1os. En él se concluy3 que los pa1ses que han tomado decisiones sobre el problema social del acoso escolar y han llevado a cabo acciones espec1ficas en contextos escolares en colaboraci3n con la familia han reducido la victimizaci3n cr3nica (Chester [et al.], 2015) tambi3n en el dise1o de las medidas de prevenci3n propuestas (Calmaestra, 2017).

Finalmente y respecto a las diferencias de g3nero, la investigaci3n realizada por Scott, Dale, Russell y Wolke (2016) concluye que, en general, aunque el *bullying* se da independientemente del g3nero -tanto ni1os como ni1as pueden ser blanco de *bullying*- s1 se observa que hay diferencias de g3nero en el modo de vivirlo y perpetrarlo. Las ni1as manifiestan que el tipo de comportamientos de acoso al que son sometidas està mäs relacionado con maltrato psicol3gico, ataques emocionales y *cyberbullying*, y los ni1os, con agresiones f1sicas.

## Propuestas de pol1ticas de intervenci3n

El dise1o, la implantaci3n y el desarrollo de pol1ticas *antibullying* requieren desarrollar un gran pacto entre familia, escuela y sociedad, dise1ar conjuntamente programas de prevenci3n, un claro refuerzo de la acci3n tutorial y de la educaci3n en valores de un modo transversal en todo el curr1culo acad3mico, incremento de las medidas disciplinarias y de vigilancia y, cuando corresponda, una reforma clara del marco legislativo. Desde esta perspectiva es posible plantear distintas acciones desde la escuela, la familia y la sociedad.

### ESCUELA

1. FORMACI3N. Cada centro escolar deber1a tener un programa espec1fico enfocado a la mejora de la convivencia en el que estuvieran incluidos planes de formaci3n en habilidades prosociales y de gesti3n en la resoluci3n de conflictos.
2. PARTICIPACI3N. El alumnado necesita implicarse en los programas *antibullying* y para ello deber1a participar en la elaboraci3n y aplicaci3n de las normas de convivencia. Una forma de hacerlo puede ser la "tutor1a entre iguales" que responsabiliza a alumnos de 1ltimos cursos de la ESO de la disciplina en zonas comunes: patios, comedores y pasillos.
3. MEDIACI3N. Promover la participaci3n del alumnado en la resoluci3n de conflictos es una medida valorada muy positivamente en los programas de mediaci3n. Ademäs presenta un alto valor pedag3gico y grado de implantaci3n con 3xito en diferentes comunidades aut3nomas.
4. CURR1CULUM. Se deber1a integrar en el curr1culo del 1ltimo ciclo de primaria y en secundaria, valores en torno al respeto y la tolerancia con objeto de prevenir la violencia y lograr una sana convivencia escolar.

5. **PROTOCOLOS.** Existe un gran desconocimiento por parte de los docentes y las familias sobre las iniciativas llevadas a cabo por la Administración educativa en el ámbito de la mejora de la convivencia. Es preciso un mayor esfuerzo divulgador por parte de universidades, administraciones públicas, entidades educativas y del tercer sector.
6. **PROGRAMAS.** Se recomienda adoptar medidas precisas, organizativas y legales que refuercen la autoridad del profesorado en el aula, estableciendo con claridad las normas mínimas imprescindibles para la buena marcha de la clase y garantizando un buen clima de convivencia y trabajo.
7. **GESTIÓN DE CONFLICTOS.** Para evitar procesos de victimización, los centros escolares y por extensión todo el cuerpo social -familia, medios de comunicación y redes sociales- deberían alinearse claramente al lado de la víctima garantizando su protección y favoreciendo la solidaridad con ella en vez del aislamiento. Para ello, es preciso eliminar el carácter oculto de las situaciones de acoso dando publicidad a las decisiones y sanciones tomadas al respecto. Se trata también de conseguir que las víctimas y los testigos pidan y reciban ayuda. Para ello habrá que dotar al alumnado de habilidades de relación interpersonal y de estrategias de comunicación.
8. **TOLERANCIA CERO.** Es imprescindible rechazar cualquier acto de violencia en la escuela, interviniendo de forma inmediata ante los agresores, transmitiéndoles un mensaje de rechazo social claro ante las conductas violentas y abusivas, evitando cualquier muestra de apoyo o complicidad desde el principio. Dejar pasar determinados hechos puede suponer un “aprendizaje negativo”, porque el alumno “aprende” que aquello, aunque existan normas, en la práctica está permitido, porque no pasó nada cuando sucedió. Es preciso que estén muy claros los procedimientos y que, cuando un testigo o el propio afectado decida contar los hechos, tenga la seguridad de que acude a la persona adecuada, normalmente el tutor del curso, quien a su vez está coordinado con la dirección escolar y el departamento de orientación pedagógica, para discernir conjuntamente si se trata de un caso de *bullying* y, en caso de que lo sea, actuar disciplinariamente.
9. **MEDIACIÓN.** Las prácticas de mediación tienen un largo recorrido en el mundo educativo. Apoyadas en su prestigio, sería deseable incentivar aún más la resolución de conflictos por esta vía. Para ello es preciso dotar a los centros de medios humanos y materiales adecuados, además de implicar aún más a las familias.
10. **TUTORIAS.** Los tutores, en coordinación con los gabinetes psicopedagógicos de los colegios, tienen un papel esencial. Las actividades de apoyo escolar que realizan evitan situaciones de aislamiento y fracaso escolar, mantienen el contacto con las familias dándoles pautas y, en caso necesario, apoyo médico especializado. Por tanto, sería necesario reforzar las acciones tutoriales y formar más al profesorado en la detección de problemas de convivencia, especialmente en técnicas de resolución de conflictos.
11. **DIVERSIDAD Y RESPETO.** La disruptción y la falta de respeto son las conductas de maltrato con mayor incidencia entre alumnado y profesorado. El conceder confianza al alumnado ha facilitado un diálogo más abierto, pero en ocasiones ha derivado también en faltas de disciplina.
12. **COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA.** La colaboración con las familias es un elemento clave en la mejora de la convivencia escolar. Una posible vía sería promover “escuelas de padres”.

## FAMILIA Y SOCIEDAD

1. **TIEMPO PARA CONCILIAR.** Una de las grandes coordenadas que definen la vida cotidiana de nuestros días es la falta de tiempo. Padres y madres se debaten en dobles jornadas: familia y trabajo sin apenas tiempo para convivir y educar a sus hijos. Se hace preciso un mayor desarrollo de políticas de conciliación horaria y racionalización de las jornadas laborales de manera que sea posible integrar estos dos ámbitos con mayor facilidad. Una vía puede ser un gran pacto de Estado que incluyera a todos los agentes sociales -empresas, comercios, medios de comunicación, servicios públicos, escuelas- de manera que la armonización de horarios redundara en una mejor y mayor atención a los menores en el horario extraescolar, evitando la sensación de abandono o soledad que muchos niños dicen padecer. Supervisar el tiempo de ocio de los menores, en lo que se refiere al uso de las nuevas tecnologías, especialmente videojuegos, ayudaría a una adecuada socialización y a un mayor rendimiento académico de los menores.
2. **“DIETA” DIGITAL.** El alto “consumo” de contenidos multimedia en detrimento de la lectura, del ocio, del deporte y de una adecuada socialización del menor son motivos más que suficientes para que se impulse una legislación con medidas de control sobre los contenidos de los videojuegos, realizando además campañas de sensibilización sobre esta materia y formando al profesorado de manera que sea capaz de intervenir adecuadamente ante contenidos de naturaleza violenta o discriminatoria.
3. **REGULAR LOS ESPACIOS ESCOLARES MÁS ALLÁ DE LAS AULAS.** Es preciso extremar las medidas de vigilancia en aquellas zonas de los centros escolares donde no se desarrollan específicamente actividades docentes: patios, comedores, aseos, pasillos y accesos al edificio. Estos lugares se han revelado como los auténticos “escenarios del maltrato”.
4. **MEDIOS DE COMUNICACIÓN.** Los medios de comunicación social deberán extremar la prudencia en el tratamiento informativo de los fenómenos de violencia escolar. Sería conveniente que dichos medios difundieran con igual intensidad las experiencias y las buenas prácticas de los centros que están teniendo éxito a la hora de atajar los problemas de convivencia.
5. **INTERVENCIÓN DESDE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA.** El maltrato entre iguales y, en general, la violencia escolar van más allá del ámbito estrictamente educativo, y por ello requieren la intervención de diferentes instancias de la Administración Pública que no tiene que ser necesariamente la instancia educativa, como es el caso de Servicios Sociales, Sanidad y los agentes de orden público.

### **Nota biográfica:**

Consuelo León Llorente es Doctora en Administración de Empresas por la Universidad Politécnica de Cataluña. Actualmente es Directora del Observatorio de Políticas Familiares, Coordinadora de la Cátedra Joaquim Molins Figueras de Atención al Menor y Políticas Familiares así como del Postgrado en Políticas Familiares del Instituto de Estudios Superiores de la Familia (UIC Barcelona).

[mdeleon@uic.es](mailto:mdeleon@uic.es)

### **Agradecimientos:**

A la Fundación Joaquim Molins Figueras, sponsor de este proyecto.

A Eulalia Torras Virgili por la orientación bibliográfica y el asesoramiento metodológico aportado

## Propuestas para el diseño de un programa contra el acoso escolar

1. Estrategia integral contra la violencia que suponga la implicación de los equipos directivos de los centros escolares.
2. Formación:  
Profesores: Sensibilización y formación en Ciudadanía digital y en Acoso escolar y ciberacoso, Impartir una asignatura transversal sobre respeto y convivencia, desarrollar una buena acción tutorial  
— Alumnos: Formación en ciudadanía digital, gestión emocional, solidaridad  
— Familias: Promover los estilos parentales positivos y una educación no violenta
3. Encuestas de clima incorporando el acoso y el ciberacoso dentro de los indicadores de calidad educativa
4. Delimitar claramente responsabilidades en casos de acoso y ciberacoso:  
— Reforzando las comisiones de convivencia escolar  
— Estableciendo un protocolo de actuación  
— Facilitando mecanismos de denuncia y petición de ayuda confidenciales y de fácil acceso.  
— Garantizar la presencia en cada centro de profesionales con formación psicológica y psicopedagógica: adecuada  
— Instaurar medidas de protección a la víctima: justicia restaurativa, acciones grupales en clase y especialmente con los observadores
5. Impulsar el papel del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar: Informe anual. Inspección educativa
6. Tratamiento adecuado del tema en los medios de comunicación.

## REFERENCIAS

- Ang, R.P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behaviour*, 25, 35-42.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39, 69-78. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- Baldry, A. C. (2003). *Bullying* in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732. [http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00114-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00114-5)
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence *bullying*. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-005-5866-5>
- Beran, T. N., & Tutty, L. (2002). Children's reports of *bullying* and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1177/082957350201700201>

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-553.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by Design and Nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school *bullying*: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 191–202.
- Calmaestra, J. (2016). Yo a eso no juego: *Bullying y ciberbullying* en la infancia. Save the Children.
- Carmona-Torres, J. A., Cangas, A. J., Langer, A. I., Aguilar-Parra, J. M., & Gallego, J. (2015). Acoso escolar y su relación con el consumo de drogas y trastornos alimentarios: comparación entre adolescentes de Chile y España. *Psicología Conductual*, 23(3), 507.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in *bullying* victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl\_2), 61-64.
- Chu, D. A., Williams, L. M., Harris, A. W., Bryant, R. A., & Gatt, J. M. (2013). Early life trauma predicts self-reported levels of depressive and anxiety symptoms in nonclinical community adults: relative contributions of early life stressor types and adult trauma exposure. *Journal of psychiatric research*, 47(1), 23-32.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of *bullying* at school. *Journal of school health*, 73(5), 173-180.
- Efrat, S. and Ravid, R. (2013). *Action Research in Education. A Practical Guide*. London: Guilford Press.
- Espelage D. L., Hong, J. S. & Mebane, S. (2016). Recollections of childhood *bullying* and multiple forms of victimization: correlates with psychological functioning among college students. *Social Psychology Education*, 19, 715–728. DOI 10.1007/s11218-016-9352-z
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth *bullying*, aggression, & victimization. *Theory into Practice*, 53, 257–264. DOI: . http:// dx.doi.org/10.1080/00405841.2014.947216
- Espelage, D. L. (2015). Emerging issues in school *bullying* research & prevention science. In E. T. Emmer & E. Sabornie (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 76–93). New York, NY: Taylor & Francis.
- Espelage, D. L. (2016). Leveraging School-Based Research to Inform *Bullying* Prevention and Policy *American Psychologist*, 71 (8), 768–775. DOI: 10.1037/amp0000095.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). *Bullying* and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2–3), 123–142. DOI: 10.1300/J135v02n02\_08
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of *bullying* behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78, 326–333. DOI: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x

Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of *bullying* in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16, 411–426.

Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205–220. DOI: 10.1111/1467-8624.00531

Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Thornberg, R. (2014). Understanding Ecological Factors Associated with *Bullying* across the Elementary to Middle School Transition in the United States. *Violence and Victims*, 1.

Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Thornberg, R. (2015). Understanding ecological factors associated with *bullying* across the elementary to middle school transition in the United States. *Violence and Victims*, 30, 470–487. <http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00046>

Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S., & Little, T. D. (2014). Family violence, *bullying*, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24, 337–349. <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12060>

Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in *bullying* situations. *School Psychology Quarterly*, 29, 287–305. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000072>

Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent *bullying* behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 634–644. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260503251129>

Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first- year university: Patterns of change in adjustment across life domains and times. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 544–567.

Garandeau, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2016). School Bullies' Intention to Change Behavior Following Teacher Interventions: Effects of Empathy Arousal, Condemning of *Bullying*, and Blaming of the Perpetrator. *Prevention science*, 17(8), 1034-1043.

Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining associations between race, urbanicity, and patterns of *bullying* involvement. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 206–219. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9843-y>

Greene, M. (2003). Counseling and Climate Change as Treatment Modalities for *Bullying* in School. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(4), 293-302.

Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., & Horwood, J. P., & the ALSPAC Study Team. (2006). Obesity and *bullying*: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91, 121–125. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2005.072314>

Gruttadaro, D., & Crudo, D. (2012). *College students speak: A survey report on mental health*. Arlington, VA: National Alliance on Mental Illness.

Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984–994. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>

- Holt, M. K., Green, J. G., Reid, G., Dimeo, A., Espelage, D. L., Felix, E. D., & Sharkey, J. D. (2014). Associations between past *bullying* experiences and initial adjustment to college. *Journal of American College Health*, 62, 552–560.
- Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about *bullying* involvement and family characteristics related to *bullying* and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8, 42–63.
- Holt, T. J., Turner, M. G., & Exum, M. L. (2014). The impact of self control and neighborhood disorder on *bullying* victimization. *Journal of Criminal Justice*, 42(4), 347-355.
- Houlston, C., Smith, P. K., & Jessel, J. (2011). The Relationship Between Use of School-Based Peer Support Initiatives and the Social and Emotional Well-Being of Bullied and Non-bullied Students. *Children & Society*, 25(4), 293-305.
- Iñíguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- King, G., Keohane, R. and Verba, S. (1994). *Designing social inquiry. Scientific inference in qualitative research*. Princeton University Press: New jersey.
- Lakey, B., & Cronin, A. (2008). Low social support and major depression: Research, theory and methodological issues. *Risk factors for depression*, 385-408.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and *cyberbullying* victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8.
- Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to *bullying* behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 1664–1693. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260510370591>
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principles and Practice*. London: Sage.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human communication research*, 28(4), 587-604.
- Low, S., & Espelage, D. (2013). Differentiating cyber *bullying* perpetration from non-physical *bullying*: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence*, 3, 39–52. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030308>
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., & Sandín, B. (2016). Evaluación del *bullying* como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77-95
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. (2006). Direct and indirect bully victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in *bullying* and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551–569. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20155>
- Merrin, G. J., Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2016). Applying the Social-Ecological Framework to Understand the Associations of *Bullying* Perpetration Among High School Students: A Multilevel Analysis. *Psychology of Violence*. Advance online publication. DOI: 10.1037/vio0000084

- 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.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school *bullying*: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of adolescence, 22*(4), 467-479.
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (2007). *Olweus bullying prevention program* SP Limber - Tippett, N. & Wolke, D. (2015). *Aggression Between Siblings: Associations With the Home Environment and Peer Bullying*. *Aggressive behavior, 41*, 14-24
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional *bullying* and *cyberbullying*: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217*, 197–204.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., & Jäger, T. (2007). Actuando contra el *bullying* y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de internet. Córdoba: Sócrates.
- Pellegrini, A. D. (2002). *Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school*. *Educational Psychologist, 37*, 151–163. [http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3703\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2)
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of *bullying*, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259–280. <http://dx.doi.org/10.1348/026151002166442>
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. London: Fulton.
- Poteat, V. P., Mereish, E.M., DiGiovanni, G. D., & Koenig, B. (2011). The Effects of General and Homophobic Victimization on Adolescents' Psychosocial and Educational Concerns: The Importance of Intersecting Identities and Parent Support. *Journal of Counseling Psychology, 58*(4), 597–609. DOI: 10.1037/a0025095
- Pritchard, M. E., Wilson, G. S., & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health, 56*, 15–21.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Revised and updated. Melbourne, Australian Council for Education Research.
- Robers, S., Zhang, A., & Morgan, R. E. (2015). Indicators of School Crime and Safety: 2014. NCES 2015-072/NCJ 248036. National Center for Education Statistics.
- Robinson, G., & Maines, B. (1997). *Crying for help: The no-blame approach to bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Robinson, G., & Maines, B. (2008). *Bullying: A complete guide to the Support Group Method*. London: Sage.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International journal of artificial intelligence in education (IJAIED), 12*, 8-22.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 779–862). New York, NY: Wiley.

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in *bullying*: How can peer bystanders be utilized in interventions?. *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.

Scott, E., Dale, J., Russell, R. & Wolke, D. (2016) Young people who are being bullied – do they want general practice support? *Family Practice*, 17, 116-125. DOI 10.1186/s12875-016-0517-9

Scott, E., Dale, J., Russell, R., & Wolke, D. (2016). Young people who are being bullied—do they want general practice support?. *BMC family practice*, 17(1), 116.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.

Tippett, N., & Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer *bullying*. *Aggressive behavior*, 41(1), 14-24.

Tippett, N., & Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer *bullying*. *Aggressive behavior*, 41(1), 14-24.

Vallejo, A. M. P. (2017). *Bullying e Cyberbullying*: Hoja de ruta y principales retos para la intervención. *Pensar-Revista de Ciências Jurídicas*, 22(1), 34-58.

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, 368–375.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *The Journal of School Health*, 74, 293–299. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>

World Health Organization. (2012). World report on violence and health. Consultado el 20 de marzo de 2017 en [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/full\\_en.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf)

Young, D. H. (2004). Does school connectedness predict *bullying*? An analysis of perceptions among public middle school students. *Dissertation Abstracts International Selection A: Humanities and Social Sciences*, 64, 3959

## ANEXOS

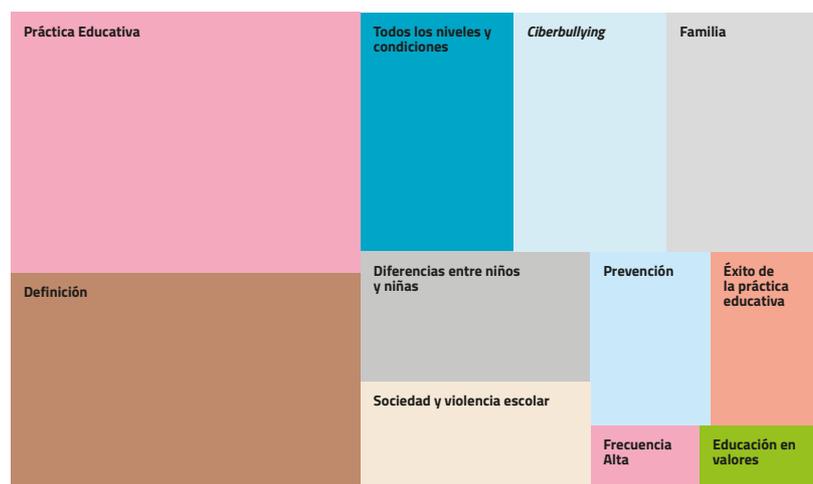
Mapa jeràrquic: gràfic de jerarquia. *FOCUS GROUP 1*



### PARTICIPANTES *FOCUS GROUP 1*

Centro de menores tutelados	Profesor escuela concertada
Profesor Facultad de Educación UIC Barcelona	Profesora universitaria
Abogada y mediadora	Madre de una niña víctima de <i>bullying</i>
	Departamento Psicopedagógico

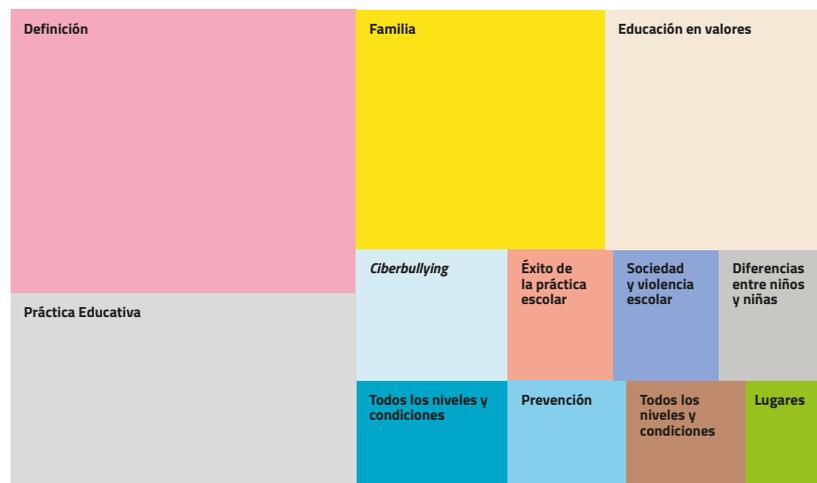
Mapa jeràrquic: gràfic de jerarquia. *FOCUS GROUP 2*



### PARTICIPANTES *FOCUS GROUP 2*

Subdirección General de Apoyo y Atención a la Comunidad Educativa (Generalitat Catalunya)
Director Bachillerato y secretario de la AMPA
Asesora psicopedagógica del Programa Familias e Infancia de Cáritas Barcelona
Profesora Instituto
Dirigente de empresa y madre de una víctima de <i>bullying</i>

Mapa jeràrquico: gráfico de jerarquía. *FOCUS GROUP 3*



**PARTICIPANTES FOCUS GROUP 3**

Madre colegio concertado	Directivo Escuela Primaria
Psicoterapeuta infanto-familiar	Departamento de Orientación Escolar
Directivo colegio internacional francófono	Consejera escolar colegio internacional anglófono
Profesor colegio internacional francófono	Profesora colegio internacional anglófono
Ingeniero en Telecomunicaciones	

Mapa jeràrquico: gráfico de jerarquía. *FOCUS GROUP 4*



**PARTICIPANTES FOCUS GROUP 4**

Maestra Colegio Público  
Directiva Colegio público  
Escuela pública de educación primaria  
Profesora de la Facultad de Educación de una universidad privada

Mapa jeràrquico: gráfico de jerarquía. *FOCUS GROUP 5*



**PARTICIPANTES FOCUS GROUP 5**

Técnica del Servicio Escuela y Familia  
Profesora y funcionaria pública  
Directiva y profesora de un instituto de enseñanza secundaria pública

Instituto de enseñanza secundaria con un plan piloto anti *bullying* implantado por el Departament de Ensenyament  
Profesor de enseñanza pública de educación secundaria  
Profesor de enseñanza pública de educación secundaria