

LOS ACOSADORES ESCOLARES SE SIENTEN SUPERIORES. INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

SCHOOL BULLIES FEEL SUPERIOR. AN INTERVENTION PROGRAMME TO IMPROVE SOCIAL EMOTIONAL SKILLS

Lara López-Hernández

Doctora, PHD. Profesora de la Universidad Internacional de La Rioja, UNIR.

Profesora Visitante en American University of Sovereign Nations, USA

RESUMEN

Tras la revisión de estudios acerca de la compleja personalidad de los acosadores escolares y de las posibles razones de acoso, se plantea averiguar qué opina la comunidad educativa de La Rioja -España- al respecto, con el fin de mejorar la intervención con estos alumnos. Para ello, se realizó un amplio estudio a través de un cuestionario dirigido a 348 alumnos de la ESO, cuatro grupos de discusión con padres y alumnos y entrevistas dirigidas a treinta profesores. Los resultados muestran que los acosadores tienen un concepto superior de ellos mismos respecto a los demás, acosan para llamar la atención y lo hacen también fuera de la escuela, opiniones más claras entre los participantes de más edad. Los datos recogidos en las técnicas cualitativas reflejan que los acosadores se caracterizan principalmente por una inmadurez socioemocional derivada de una familia problemática. Acorde a estos resultados, la intervención está encaminada al trabajo de habilidades socioemocionales con estos alumnos -y en concreto entre los más jóvenes- sus familiares y toda la comunidad educativa.

Palabras Clave: Acoso escolar, acosador, autoconcepto, familia, habilidades socioemocionales.

ABSTRACT

After reviewing studies on the complex personality of bullies and the possible causes of bullying, this paper aims to find out what the educational community of La Rioja -Spain- thinks about the issue, in order to improve the intervention with bullies. A broad study was carried out through a) a questionnaire, completed by 348 students of Secondary Education; b) four groups of discussion between parents and students; c) the interview of 30 teachers. The results show that the bullies a) have a higher concept of themselves respect to others, b) they bully to get attention, even outside of school, and c) have clearer ideas amongst older participants. The qualitative data collected though the different techniques show that bullies are mainly characterised by social emotional immaturity due to a dysfunctional family context. According to these results, the intervention aims to work on social emotional skills with bullies—particularly among the youngest—, their families and the whole educational community.

Keywords: Bullying, bully, self-concept, family, social emotional abilities.

Recibido: 09/09/2017
Aprobado: 10/05/2018

Enero - Junio 2019
ISSN: 1695-4297

páginas
5 - 27

Nº 18

EFDigital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es una subcategoría de la violencia y de la agresión, aunque algo distinta de la conducta agresiva (Ortega, 2008). Es un mecanismo relacional y dinámico entre alumnos, y hace referencia a la violencia en general y, dentro de la escuela, a la violencia en particular (Rey y Ortega, 2007). Es un fenómeno grupal que produce una jerarquización en su organización, creando un desequilibrio de poder y trasgrediendo la expectativa igualitaria de los que se consideran homólogos (Ortega y Mora-Merchán, 2005). Un alumno víctima es sometido por un alumno acosador, apoyado por su grupo de iguales, e indirectamente por el sistema escolar y social al que pertenece (Ortega, 2008).

El acoso escolar ocurre en todos los países y en todas las escuelas y no está restringido a zonas de pobreza, marginalidad o minorías étnicas (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Los datos de prevalencia son muy diversos en función de dónde, cómo y cuando sean recogidos (Garaigordobil y Oñederra, 2010a). Según Cerezo (2011), el 21% de alumnos de ESO han estado implicados en actos de acoso en algún momento, sin embargo, España es uno de los países con menor prevalencia de acoso escolar, en torno a un 5-6%, según el estudio de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013). De igual manera, el estudio de López-Hernández y Ramírez (2013) refleja en La Rioja un 8% víctimas y un 7,5% de acosadores; y aún menos -un 3,6% acosadores según Sáez, Calvo, Fernández y Silván (2005). En esta comunidad no existe una situación preocupante de acoso escolar, pero sí incidentes puntuales o conductas de indisciplina, según el Defensor del Pueblo riojano (2008) y el Observatorio riojano de convivencia escolar (Larioja.org, 2011).

En esta prevalencia, se observa que hay más mujeres víctimas de *ciberacoso*, formando también parte activa del mismo, pese a que existe una mayor prevalencia de los varones como grandes *ciberacosadores* (Sabater y López-Hernández, 2015), resultados que coinciden con el estudio de Garaigordobil y Aliri (2013). Esto se traduce en el acoso tradicional, donde la prevalencia es también mayor entre chicos que acosan, a su vez, de forma física con más frecuencia que las chicas (López-Hernández, 2013). Referente a la edad, se produce más acoso entre alumnos de los primeros cursos de ESO, entre los 11 y 13 años (Calvo y Ballester 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010a; López-Hernández, 2013; Ortega, 2008; Piñuel y Oñate, 2007); momento crítico y difícil, debido al cambio de etapa en su desarrollo vital (Ortega, 2008), cuando no han adquirido todavía un conocimiento socio-personal, ni modos de pensar prudentiales complejos donde consideren más variables que el propio punto de vista (Goñi, 2001). El funcionamiento mental del alumno preadolescente, se caracteriza por ser absolutista, con poca capacidad crítica y una carencia de maduración psicoemocional, que hace que se produzca el peligroso mecanismo del *contagio social* entre alumnos, provocando un debilitamiento del sentimiento democrático de grupo (Salmivalli y Peets, 2010), dentro del cual el acosador se ve fortalecido (Cerezo, 2011).

La pasividad del grupo de compañeros y de la comunidad educativa y social es un factor clave en la perpetuación del acoso (Lee, 2004), sin embargo, el primer causante es el propio acosador, que desea dominar a los demás y disfruta haciendo que la víctima se sienta sometida (Sanmartín, 2007). Su técnica es intimidar a los alumnos más débiles, más jóvenes y de escasa influencia dentro del grupo por medio de amenazas y ridiculizaciones (Hodges y Perry, 1999; citado en Salmivalli y Peets, 2010). Los acosadores escolares suelen otorgar excesiva importancia a su imagen física y a la de los otros, además de tener una mayor fortaleza física y rasgos de la cultura mayoritaria del país (Calvo y Ballester, 2007). Son más impulsivos y tienen más sentimientos de ira y hostilidad que sus compañeros (Kumpulainen, Räsänen y Heenttonen, 1999), lo que hace que muestren una mayor tendencia hacia actividades antisociales y delictivas. Según Avilés (2002), un 25% de los alumnos que acosan en la escuela acaban teniendo problemas con la justicia más tarde, y el 60% comete más de un delito antes de los 24 años (Piñuel y Oñate, 2007).

Esta impulsividad conlleva un déficit en la atención (Farrington, 2005), lo que les hace sentirse desmotivados hacia la escuela, padeciendo dificultades específicas de aprendizaje. Se encuentra una alta relación entre el fracaso escolar y la participación en *bullying* o actividades pre-delictivas que encuentran apoyo en sus amigos y familiares (Cerezo y Méndez, 2012). Los acosadores suelen ser malos estudiantes (Salmivalli y Peets, 2010) y no encuentran su sitio en el ámbito educativo, por lo que acuden menos a clase y abandonan precozmente los estudios (Díaz-Aguado, 2004). Un alto número de ellos, se caracteriza por tener un retraso en la lectura adquirida, bajo rendimiento académico, escasez de vocabulario y pobreza en el razonamiento verbal en la etapa de educación secundaria (Calvo y Ballester, 2007). El grupo de acosadores se asocia con escalas de ansiedad, síntomas somáticos, problemas de atención, *oposicionismo* y mala conducta (Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, 2011).

El mal comportamiento de los alumnos dentro de los centros está relacionado con un temperamento difícil y angustiado (Schaughency y Fagot, 1993, citado en Calvo y Ballester, 2007). Carecer de habilidades sociales les hace actuar como líderes coercitivos y no emotivos dentro del grupo de iguales (Bjorkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts y King, 1982; Pulkkinen y Tremblay, 1992, citado en Ortega, Rey y Córdoba, 2010). Los acosadores tienen alta capacidad de liderazgo, sin embargo, utilizan esta capacidad en sentido negativo manejando al grupo para que se posicione a su lado (Calvo y Ballester, 2007). No han aprendido habilidades para negociar con los demás, lo que conlleva patrones de inadaptación social y mala integración escolar (Farrington, 2005; Fernández, 1998; García Orza, 1995; Mooij, 1997; Olweus, 2005; Ortega, 1994; citados en Avilés, 2006). Muestran a su vez un escaso autocontrol en las relaciones y poca tolerancia a la frustración, lo que les hace tener dificultades para mantener una correcta comunicación con los demás, poca capacidad para relacionarse de forma asertiva (Calvo y Ballester, 2007) y dificultades para

cumplir normas y respetar la autoridad (Garaigordobil, 2004).

Por el contrario, los estudios de Harris y Petrie (2006) exponen que los alumnos acosadores hacen amigos con facilidad, no se aíslan y son más populares en el grupo, mostrando un alto autoconcepto social y físico y presentando puntuaciones elevadas en la escala de habilidades sociales (Moreno, 2004). Los acosadores son buenos manipuladores sociales (Sutton y Smith 1999), tienen habilidades para engañar a muchos de sus compañeros y ponerlos en contra de las víctimas, mientras se presentan de forma correcta ante los adultos (Standley, 1983, citado en Piñuel y Oñate, 2007).

Algunos de estos alumnos padecen sesgos cognitivos que conllevan dificultad para resolver problemas sociales (Eron, 1987; Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986; Díaz-Aguado, 1996). Persiguen objetivos dañinos, y en menor medida, están dominados por emociones negativas como la ansiedad (Salmivalli y Peets, 2010) y el 25% de acosadores escolares acaba recibiendo asistencia psicológica o psiquiátrica por alteraciones de personalidad (Berger, 1999). Según Cerezo (2011) realizan menos deporte que sus compañeros, además de consumir más sustancias adictivas y presentar más conductas desafiantes ante la ley. Más del 25% realizan acciones con riesgo social y para su salud, destacando el consumo de drogas y conducir bajo los efectos del alcohol (Cerezo y Méndez, 2012). Los trastornos más comunes entre el grupo de acosadores escolares son el TDAH (Corell y Escudé, 2006) y el trastorno de conducta desafiante, los cuales son tres veces más comunes en estos alumnos que en otros (Corell y Escudé, 2006). Son más fríos en el trato, tienen más facilidad para expresarse en términos cognitivos y menos emocionales (Garrido, 2006; Díaz-Aguado, 2004; Garaigordobil, 2004) y padecen falta de empatía (Garrido, 2006) e incapacidad de emocionarse y reaccionar con afecto ante los estímulos de los demás (Olweus, 1998). Según Zimmerman (2005), el resultado del fracaso en la regulación emocional conlleva niveles psicopatológicos y estos a su vez, conductas de acoso en la escuela. Muestran bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y de tolerancia (Garaigordobil y Oñederra, 2010b).

Los estudios de Garaigordobil (2011) reflejaron que los *ciberacosadores* padecían falta de empatía, conducta agresiva y delictiva, superior consumo de alcohol y drogas, dependencia de las tecnologías y alto absentismo y fracaso escolar (Avilés, 2010). Según Fanti y Avraamides (2011), la exposición repetida a diferentes medios audiovisuales con contenidos violentos, reduce el impacto psicológico de la violencia y crea desensibilización ante la misma. Como resultado, los espectadores tienden a sentir menos simpatía hacia las víctimas de la violencia. Muchos alumnos adolescentes se identifican personalmente y asumen de forma real, el rol de los protagonistas de sus series favoritas que, en la mayoría de los casos, no representan modelos pro-sociales para seguir (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010). Stavrinides, Tsvitanou, Nikiforou, Hawa y Tsolia (2013) dicen que la exposición a programas de contenido violento y el acoso

relacionados entre sí, y los niños que tienen más limitadas sus oportunidades de socialización -por falta de alternativas saludables o carencia de orientación y supervisión de los padres- pueden verse más expuestos a la elección de programas de televisión violentos como medio de socialización. Según Buelga, Cava y Musitu (2010) la situación es alarmante, ya que la prevalencia de acosados por Internet alcanza un 30% de alumnos, y un 25% declara ser acosado a través del móvil.

Según Batsche y Knoff (1994), Cerezo y Esteban (1992), Díaz-Aguado (2004) y Olewus (1993; citados en Cerezo, 2005), los acosadores poseen un alto autoconcepto. Sin embargo, Bolwy (1976) demuestra que los alumnos que han tenido pobres relaciones emocionales con sus padres, desarrollan un pobre concepto de sí mismos, algo que les lleva a tener más dificultades para relacionarse en grupo. Están más insatisfechos y descontentos que los demás, debido a un estatus intelectual y escolar más bajo (O'Moore, 2000). Esteve, Merino y Cantos (2001), realizaron un estudio sobre autoconcepto en cinco grupos de culturas diferentes y dedujeron que los niños de autoconcepto bajo, obtenían puntuaciones más altas en conductas de acoso que los niños de autoconcepto alto.

Según Nikiforou, Georgiou y Stavrinides (2013) un pobre vínculo afectivo-comunicativo padres-hijos predice el acoso y la victimización, siendo más importante en el caso de las chicas (Georgiou y Stavrinides, 2012). Por el contrario, una percepción positiva del clima familiar, alta autoestima y satisfacción con la vida, se relacionan de forma significativa y negativa con la victimización escolar (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). A su vez, las conductas comunicativas basadas en expresiones de ira y afectividad negativa por parte de los padres, están asociadas a un incremento de conductas de acoso -hacia los iguales y hacia los padres- (Shetgiri, Lin y Flores, 2013) y de victimización (Lereya, Samara y Wolke, 2013).

Un entorno familiar sin límites, es considerado factor de riesgo en las actitudes acosadoras de los hijos (Defensor del Pueblo riojano, 2008). El no haber tenido límites en la educación conlleva consecuencias negativas, como frustración y falta de orientación por un objetivo a seguir. Cuando los padres no ponen normas a los hijos, estos no interiorizan el principio de autoridad, convirtiéndose en niños y adolescentes tiranos, poco altruistas y manipuladores (Roperti, 2006). En ocasiones, las rupturas e inestabilidad afectiva en las parejas, inhibe poner límites en la educación de los hijos y ante estas circunstancias, adquieren poca seguridad en sí mismos y escaso control afectivo de su propia conducta (Camps, 2007). Los estudios Vuchinich, Hetherington, Vuchinich y Clingempeel (1991) muestran que las situaciones de reestructuración familiar pueden hacer que los hijos adolescentes se frustren y se impliquen en conductas de riesgo y de rechazo a todo lo relacionado con la educación formal; debido al estrés, los padres reducen la participación en los contextos escolares y los hijos pueden expresar su malestar implicándose en conductas de riesgo (Baldry y Farrington, 2005).

Por el contrario, la implicación de la familia y de toda la comunidad en la problemática de los centros escolares resulta beneficiosa, ya que ofrecen propuestas alternativas de intervención. Avilés, Torres y Vian (2008) estudiaron el funcionamiento de un *programa de ayuda* que consistía en que la comunidad educativa, padres, profesores y alumnos, mantenían comunicación constante con alumnos implicados directamente en situaciones de acoso. Los resultados mostraron que las víctimas contaban más lo que les pasaba y los acosadores eran más conscientes de sus actuaciones. El programa modificó la forma de pensar y actuar de los alumnos, y de los padres y profesores, que vieron la experiencia muy positiva para la mejora de la convivencia. El clima escolar viene determinado por la relación existente entre alumnos, profesores y la implicación de los padres (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011) y otros agentes sociales. La intervención sugiere procurar el empoderamiento de todos y la concienciación de toda la comunidad educativa y social en cuanto al abuso del poder personal (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013).

Por todo ello, este trabajo implica a toda la comunidad educativa riojana, recogiendo su opinión acerca de características personales que definen a los alumnos acosadores, averiguar razones por las que acosan a sus compañeros, y determinar si el curso/edad -ya que la prevalencia de acoso es mayor en los primeros años de ESO- incide en la opinión de los alumnos sobre las características de los agresores y en sus razones de acoso. Se pretende que estos datos orienten en dirección a nuevas propuestas de intervención contra el acoso escolar.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Todos los participantes estuvieron matriculados en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO; datos extraídos de la Consejería de Educación del 2012). Con el fin de que la muestra seleccionada fuera representativa, se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple, según un criterio de zona, con una fórmula de tres simple porcentual, por lo que el número total de alumnos participantes resultó ser $n=348$. Predomina la participación de centros educativos públicos frente a los concertados, así como una mayor participación de la capital que de la comarca, más chicos que chicas y más alumnos de los primeros cursos de la ESO que de los últimos (*tabla 1*).

En la selección de la muestra, se tuvo en cuenta todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca. La demanda de participación tuvo lugar mediante correo electrónico enviado a los orientadores de cada centro, en el que se explicaron los objetivos de la investigación, a la vez de conocer la decisión acerca de su participación. El alumnado fue elegido por parte

de los orientadores y tutores de cada centro de manera aleatoria, aunque la muestra se fijó previamente teniendo en cuenta la proporción del número de alumnos por tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

Tabla 1. Distribución de la muestra del cuestionario.

Fuente: elaboración propia.

	Tipología centro		Localidad centro		Curso		Género	
	Público		Logroño	Comarca	1º-2º	3º-4º	Chicos	Chicas
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59,2	40,8	61,8	38,2	54,6	45,4	54,1	48,6

Las entrevistas semiestructuradas han estado constituidas por treinta profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudios. La muestra está formada por hombres y mujeres de entre 27 y 64 años, que imparten docencia en diferentes materias de todos los cursos de la ESO, de centros públicos y concertados de Logroño y otras zonas. El criterio de elección de los participantes se caracterizó por su voluntariedad y facilidad de acceso, por lo que su distribución quedó expresada en una mayor participación de la comarca respecto a Logroño, más mujeres que hombres y más profesionales de centros públicos que de concertados.

En los grupos de discusión (*tabla 2*), se distribuyó a los participantes en cuatro, dos grupos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, los cuales eran representativos de todas las variables de estudio. Fueron elegidos según criterios homogéneos -mismo género y localidad- y heterogéneos -diferente tipo de curso y centro- para encontrar más riqueza en los datos.

Tabla 2. Muestra de los grupos de discusión.

Fuente: elaboración propia.

	GRUPO ALUMNOS-1	GRUPO ALUMNOS-2	GRUPO PADRES-1	GRUPO PADRES-2
N	8	8	8	8
Homogeneidad	-mujeres -zona Logroño -rol alumno	-hombres -otras zonas -rol alumno	- zona Logroño - centros públicos - rol padre	- otras zonas - centros concertados -rol padre
Heterogeneidad	-5 alumnas de públicos y 3 de concertados -3 alumnas de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO. -todas viven en barrios diferentes de Logroño	-4 alumnos de 1º de la ESO y 4 alumnos de 2º de la ESO. -3 alumnos de centros concertados y 5 de públicos. -pertenecen a pueblos diferentes de la comarca del Najerilla.	-5 padres y 3 madres -la edad de ellos oscila entre 38 y 52 años. -pertenecen a diferentes barrios de Logroño.	-4 padres y 4 madres -la edad de ellos oscila entre 41 y 50 años. -pertenecen a diferentes pueblos de la comarca del Najerilla.

Nota: N: número de participantes.

2.2 Instrumentos

La construcción del cuestionario se realizó a finales del curso 2011 y su aplicación y recogida de datos tuvo lugar en mayo y junio del año 2012. Se tomó como referencia el instrumento ideado por Medina (2006), *Cuestionario sobre Acoso Escolar*, elaborado en el marco de los trabajos preparatorios para las Jornadas Universitarias sobre Acoso Escolar en la UNED, aunque una vez definidos los objetivos generales de la investigación, se rediseñó y se elaboró uno *ad hoc* para la misma.

A continuación, se validó según *criterio de expertos* con el fin de asegurar que los ítems cumplían los requisitos establecidos y previstos para los objetivos de la investigación, claridad en la formulación de preguntas, posibles errores de comprensión y orden, amplitud y número de cuestiones y dimensiones en función de la prioridad de los objetivos. Para ello se contactó con diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de Didáctica y Organización Escolar, un profesor, un padre y un alumno de ESO. Tras su recogida, se modificó el cuestionario inicial en función de sus recomendaciones, obteniendo un instrumento constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: 1) conocimiento y características del acoso escolar; 2) medidas que se están tomando o se deberían tomar en los centros educativos, con familias y otros contextos sociales riojanos, 3) ambiente en familia y en centros educativos riojanos; y 4) ambientes que influyen en la prevalencia del acoso escolar. En este trabajo se analiza gran parte de la primera dimensión -eligiendo las preguntas clave que extraen información sobre el acosador y sus razones de acoso-.

A continuación, se sometió el cuestionario a un estudio piloto para averiguar la consistencia interna y fiabilidad de las preguntas, algo que se obtuvo mediante el establecimiento de preguntas de control, que aseguraban la veracidad de las respuestas (García-Longoria, 2000). Para ello, se administró aleatoriamente a treinta y cinco alumnos, que equivalían al 10% de la muestra total. Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística *SPSS -Statistical Package for the Social Sciences-*, 19.0 de *Windows* y el análisis de frecuencias y porcentajes sirvieron para conservar aquellas preguntas que fueron respondidas con un porcentaje superior al 10%, desestimando las que no lo alcanzaron. Por último, se estudió su fiabilidad a través de la prueba *Alpha de Cronbach*, obteniendo como resultado una fiabilidad total de 0,8938. Los resultados con respecto a la *factorialización* (análisis factorial exploratorio con rotación varimax) permiten concluir que el cuestionario explica un 70% de la varianza total.

Las entrevistas realizadas son de tipo *documental* y de *opinión* (Duverger, 1996), ya que lo que interesa de los participantes es su opinión sobre los acosadores riojanos, asimismo, manifiestan un carácter semiestructurado. Las cuestiones vinculadas a los objetivos, son iguales a las del cuestionario, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, con una formulación más informal -estas quedan reflejadas en

as tablas 3 y 4- y, tanto unas como otras, fueron sometidas a la técnica Delphi por el grupo de expertos que participó en la validación del cuestionario. Las preguntas definitivas fueron matizadas tras la celebración de la primera entrevista y grupo de discusión y el análisis de sus resultados.

2.3 Procedimiento

La administración del cuestionario se produjo dentro de las clases junto a los orientadores y tutores, para explicar mejor las instrucciones de cumplimentación a los participantes y facilitar que contestaran a todas las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron el 0,21% de los casos, estos fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra. En cuanto a las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de encuestas, acordando una cita para el encuentro. Tuvo lugar en un espacio tranquilo, donde se les explicaron las consignas del trabajo, como que serían grabados, no hablar con rapidez y no citar nombres propios, entre otras cuestiones. Las conversaciones, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, fueron grabadas y procesadas (Gil-Flores y Perera, 2001).

Este trabajo manifiesta una naturaleza descriptiva; no obstante, también se ha tratado de determinar posibles asociaciones entre variables y la significatividad de las mismas. Los objetivos planteados conjugan una metodología cuantitativa y cualitativa, fruto de una visión integradora.

2.4 Análisis de datos

Con los datos de todos los instrumentos, se procedió a codificar, clasificar y analizar la información recogida con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa estadístico mencionado, obteniendo frecuencias, porcentajes y coeficientes de correlación entre las variables, atendiendo a los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson, V de Cramer y análisis de residuos tipificados, para determinar si existía relación -y su intensidad- entre las variables dependientes: 1) características personales de los alumnos acosadores riojanos y 2) sus razones de acoso, y la independiente: 1) el curso/edad.

En cuanto a la información de carácter cualitativo, las grabaciones se transcribieron a través del programa Atlas.ti y los textos se analizaron dividiéndolos en categorías que fueron encajando dentro de los objetivos planteados. Para analizar la información, se tuvieron en cuenta criterios cuantitativos, es decir que una idea fuese repetida por varios participantes, unido a criterios de calidad informativa. Por último, se triangularon los diferentes datos configurando los resultados.

2.5 Resultados

Teniendo en cuenta el primer objetivo, *conocer características personales que definan a los alumnos acosadores*; la mayoría responde que tienen un concepto superior de ellos mismos que del resto (el 44,8%), y que son problemáticos también fuera de la escuela (el 38,5%).

Tabla 3. Distribución de frecuencias, % y contingencia sobre características de los acosadores en función del curso/edad.

Fuente: elaboración propia.

¿Cómo son los acosadores?		%	Contingencia-curso	Residuo tipificado corregido-curso
1. Tienen un concepto de sí mismos superior a los demás	156	44.8	1º y 2º: 48.4%	1.5
			3º y 4º: 40.5%	-1.5
2. Son problemáticos también en otros contextos	134	38.5	1º y 2º: 31.1%	-3.1*
			3º y 4º: 47.5%	3.1**
3. Tienen falta de habilidades	37	10.6	1º y 2º: 5.7%	2.7**
			3º y 4º: 14.7%	-2.7*
4. NS/ NC	21	6.0	1º y 2º: 5.8%	-0.2
			3º y 4º: 6.3%	0.2
Total	348	100.0	100.0	

Nota. Se analiza cada opción de respuesta a la pregunta por separado. *Residuo inferior a -1.96.

Residuo superior a 1.96. En **negrita: resultados significativos

Los profesores riojanos participantes opinan que no hay un perfil estereotipado de acosadores y que algunos son más dañinos que otros. Piensan además que tienen rasgos como: la envidia, sesgos cognitivos y malas habilidades emocionales y sociales adquiridas dentro de una familia desestructurada y conflictiva:

Profesor 20: “no tengo elementos de juicio, es que tengo imágenes estereotipadas, pero eso es un peligro porque no se corresponde con la realidad.”

Profesor 13: “son de diferentes tipos; uno es el agresivo impulsivo, el niño que no se controla y el otro es el agresor manipulador, frío, con falta de empatía y maquiavélico...”

Profesor 5: “a los agresores les fastidia que las víctimas sean estudiosos, les produce envidia a los gallitos.”

Profesor 12: “los agresores tienen una visión concreta de lo que está ocurriendo, pueden interpretar como que les están provocando... creo que es su visión tan parcial.”

Profesor 7: “no saben relacionarse, son inseguros y por eso hacen esas barbaridades, pero la culpa es de la familia.”

Profesor 10: “suele ser un niño con carácter chulesco, maleducado por sus padres.”

Profesor 2: “no son sanos, tienen problemas de desestructuración familiar, como en los casos que yo he tenido, el problema es que no tienen adecuados modelos paternos...”

En los grupos de discusión, alumnos y padres riojanos también opinan que los acosadores creen ser mejores que los demás, además de ser extrovertidos, mayores y fuertes:

Alumno 4, grupo 1: “se creen los más guays, los que más vacilan, quieren hacer la gracia, gustar y ligar a las chicas de esa manera...”

Alumno 3, grupo 2: “siempre tienen gente a su alrededor que les ríen las gracias.”

Padre 7, grupo 1: “Pues mira, un alumno que es muy fuerte y mayor va siempre a por esos pobres chavales que están marginados y sin amigos.”

Padre 2, grupo 2: “son alumnos de otros cursos más mayores que suelen tener mucha fuerza de convicción...”

Los resultados del segundo objetivo planteado; *averiguar razones para acosar a sus compañeros*, plasmados en la tabla 4, se muestra cómo la mayoría de los alumnos participantes responde que lo hace para llamar la atención (52,3%).

Tabla 4. Distribución de frecuencias, % y contingencia sobre razones de acoso en función del curso/edad.

Fuente: elaboración propia.

Razones de acoso		%		Residuo tipificado corregido-curso
1. Quieren llamar la atención	182	52.3	1º y 2º: 57.6%	-1.8
			3º y 4º: 47,9	1.8
			%	
2. Lo hacen solo para divertirse	42	12.1	1º y 2º: 14.2%	1.3
			3º y 4º: 9.2	-1.3
			%	
3. Los profesores no los frenan	10	2.9	1º y 2º: 3.7%	1
			3º y 4º: 1.9%	-1
			%	
4. Sus padres les permiten todo	12	3.4	1º y 2º: 0.5%	-3.3*
			3º y 4º: 7.0%	3.3**
			%	
5. Son repetidores, mayores y malos estudiantes	17	4.9	1º y 2º: 6.8%	1.9
			3º y 4º: 2.5%	-1.9
			%	

6. En los centros educativos no hay una adecuada atención a la convivencia	14	4.0	1º y 2º: 3.7 % 3º y 4º: 4.4%	-0.4 0.4
7. Son chicos con muchos conflictos familiares	40	11.5	1º y 2º: 11.6% 3º y 4º: 11.4%	0.1 -0.1
8. NS / NC	31	8.9	1º y 2º: 11.6% 3º y 4º: 5.7%	1.9 -1.9
Total	348	100.0	100.0	

Nota. Se analiza cada opción de respuesta a la pregunta por separado. *Residuo inferior a -1.96.

Residuo superior a 1.96. En **negrita: resultados significativos

Los profesores entrevistados opinan también que la causa principal del acoso escolar es el deseo de llamar la atención y de dominio, deseo debido a la pertenencia a una familia que no se involucra en la escuela, desestructurada, con conflictos, demasiado permisiva y en la que no aprenden valores para convivir. Esto conlleva inmadurez, falta de autoestima, pocas habilidades socio-emocionales y falta de empatía:

Profesor 11: “el problema es que no hay un clima de compenetración entre las familias con los profesores y alumnos dentro de las escuelas.”

Profesor 8: “el objetivo principal de estos chicos es demostrar su superioridad... lo que quieren conseguir es buscar su espacio, ser los dominantes igual que los animales y es que es una época muy básica de la vida.”

Profesor 9: “el problema viene de una familia totalmente desestructurada y el agredir supone entonces una forma de escudarse.”

Profesor 16: “la causa más importante es la frustración personal y muchas más cosas. Hay muchos motivos, pero el mayor es la falta de esfuerzo por haber recibido recompensas rápidas.”

Profesor 17: “agreden para sentirse más fuertes en el grupo y sobre todo pienso que hay una falta de valores enorme, de lo que significa justicia...”

Profesor 19: “yo creo que lo más importante es la necesidad de los agresores de que se les reconozca que valen mucho, porque ellos no se valoran nada, nadie los ha valorado.”

Profesor 3: “están emocional y educativamente desorientados y desequilibrados, muchos carecen de unas normas internas que les guíen y esa es la base.”

Profesor 4: “es un problema de falta de educación en valores.”

La mayoría de los padres incide en que la raíz del problema está en una familia problemática; o en la imitación de otros profesores o compañeros como modelos negativos a seguir, según algunos alumnos y padres:

Alumno 5, grupo 2: “muchos imitan al que todos admiran, al más poderoso y agreden para que los respeten.”

Padre 6, grupo 1: “es cosa de modelos que ha podido ver en algunos profesores incluso, si tú te encuentras con algún profesor que no respeta los alumnos, que los insultan y les chillan, pues... ellos hacen lo que ven.”

Padre 1, grupo 2: “y luego está el caso de los niños que han sufrido acoso que a lo mejor se hacen muy duros y muy fuertes, pero a lo mejor se hacen acosadores también, porque no es una experiencia buena.”

Padre 5, grupo 2: “también es cosa de imitar modelos, de cómo actúan los padres en su casa.”

Padre 2, grupo 1: “yo me acuerdo de una cría muy manipuladora que ha tenido que sufrir en su propia familia, yo que sé el que, sólo ella sabrá, porque menuda familia.”

Padre 1, grupo 1: “pero normalmente es gente que esconde alguna debilidad, sí, porque si no se hace fuerte con los suyos no es nadie, está claro”. “Tiene problemas en casa, porque la víctima puede sobresalir por una cualidad buena o por ser el pobre un infeliz, pero ellos por nada...”

Respondiendo al tercer objetivo, *determinar si el curso/edad incide en la opinión de los alumnos sobre las características de los agresores y en sus razones de acoso*; en la relación curso/ edad y su opinión sobre características del acosador ($\chi^2=13.916$, $gl=3$, $p<.003$; $V=.200$), la intensidad de estas correlaciones es media, y el análisis de residuos permite concluir que esta correlación viene dada por una mayor concentración de la esperada en los alumnos de los últimos cursos, que opinan que son chicos problemáticos también en otros contextos ($r_{ij}^A=3.1$). En cuanto al curso/edad y su opinión sobre razones de acoso ($\chi^2=21.215$, $gl=7$, $p<.002$; $V=.247$), la intensidad de estas correlaciones es media, y el análisis de residuos refleja que los alumnos más mayores tienen más claro que los padres de los agresores son más permisivos ($r_{ij}^A=3.3$).

En el análisis cualitativo, profesores, padres y alumnos opinan que los acosadores se comportan de esa manera por un afán de liderazgo dentro de un grupo que los sigue, algo más propio en los primeros años de adolescencia debido a su falta de madurez:

Alumno 3, grupo 1: “estos chavales quieren hacerse los guays, hacer más gracias para tener más amigos... porque yo creo que es creerse más que nadie, el problema es de hacerse más.”

Alumno 5, grupo 1: “mira, unos cuantos de primero A colgaron de la ventana a un chico, después de haberse metido con él desde hacía tiempo y el resto de la clase se calló...”

Padre 5, grupo 1: “siempre está el gracioso, medianamente inteligente, porque tonto no es, es vago y le da por ir hacia alguien y como todos a esa edad de 12 o 13 años le siguen como tontos...”

Padre 3, grupo 2: “yo creo que en general es un problema de la edad, de falta de madurez personal, pero también hay casos de libro, de esos que luego de más mayores maltratan a sus novias y cosas del estilo, aunque estos son menos.”

Padre 6, grupo 2: “yo me doy cuenta de que para el que quiere ir a la universidad es ahí donde empiezan a salir los valores, el compañerismo etc. y es que es la edad, la inmadurez, y hay muchos chicos a los que les reprenden en el instituto y luego son personas brillantes y buenísimas de mayores.”

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que los alumnos acosadores tienen un alto concepto de sí mismos, opinión compartida por padres y alumnos participantes, que también opinan que suelen ser más mayores, extrovertidos y fuertes. Los acosadores son también problemáticos fuera de la escuela, una opinión más clara entre los alumnos participantes más mayores. Según los profesores entrevistados, no todos los acosadores son iguales, sin embargo, todos tienen problemas conductuales y emocionales derivados de una familia problemática.

La primera causa de acoso, según los alumnos participantes, es querer llamar la atención y dominar a los demás, aspecto derivado de una familia conflictiva que no les ha dejado madurar social y emocionalmente, según los profesores y padres entrevistados. Los alumnos participantes más mayores también opinan que la causa se deriva de la familia, de una educación demasiado permisiva. En general, todos los participantes están de acuerdo en que se dan más casos de acoso entre los alumnos más jóvenes, debido a su falta de madurez.

Según estos resultados encontramos tres comunes denominadores en la personalidad de los acosadores escolares, su deseo de llamar la atención, su carencia de habilidades socioemocionales y sus relaciones familiares. Quieren llamar la atención, dominar y reafirmar así su autoconcepto. Sin embargo, hay muchas diferencias entre ellos, y como bien dicen los profesores, este deseo de dominio se refleja en diferentes grados. Algunos acosadores son más perversos e instrumentales, con una clara intención de hacer daño (Lino, 2007 y Díaz-Aguado, 2006). Estos alumnos tienen niveles psicopatológicos graves. Por otra parte, se encuentran los emocionales o ansiosos, caracterizados por una baja autoestima, más espontáneos y menos perversos que los anteriores (Díaz-Aguado, 2006). Tanto unos como otros, comparten el segundo común denominador, falta de madurez socioemocional.

En este sentido, el trabajo de habilidades socioemocionales entre los alumnos de primero de secundaria es crucial. Los modelos de inteligencia socioemocional están centrados en la capacidad de la persona para tomar consciencia de sí mismo, así como en el manejo y reconocimiento de sus propias emociones y motivaciones como en las de los otros (Castejón, Cantero y Pérez, 2008). Salami (2010) afirma la importancia de diseñar programas de promoción del bienestar psicológico en el alumnado como medio de mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo de su facetas afectivo-motivacionales.

La puesta en marcha de técnicas Mindfulness en los centros educativos, muestran resultados muy positivos en el desarrollo socioemocional y académico de sus participantes (Burnett, 2011; López-Hernández, 2015). Franco, Fuente y Salvador (2011) han reflejado que el programa es válido y adecuado para promover el crecimiento y autorrealización personal de quienes lo realizan. Kuyken et al. (2013) demuestran la aceptabilidad y eficacia de un programa basado en esta práctica para la salud mental y factores de bienestar tales como el afrontamiento de las tareas sin miedo y con el disfrute, la autoestima y la empatía. El proyecto “.b” (parar, respirar y ser) trata de enseñar a la persona a mantener la atención consciente en cada momento, a través de nueve sesiones, durante nueve semanas y conduce a resultados inmediatos y sorprendentes. Sus participantes afirman sentirse, en general, más felices, tranquilos y plenos, pueden concentrarse mejor y tienen más herramientas para enfrentarse al estrés y a la ansiedad (Hennelly, 2011; Huppert y Jonshon, 2010 y Weare, 2011). Se asocia con una mejora tanto inmediata como a medio y largo plazo en el funcionamiento general y en el bienestar de los participantes, además de identificarse cambios cognitivos y de conducta, por lo que se propone “.b” como un programa viable y eficaz en la potenciación de fortalezas socioemocionales y dentro del ámbito académico (Hennelly, 2011).

Crear nuevos programas y dinámicas donde se trabajen habilidades sociales, de diálogo y aún más, emocionales en los centros educativos es una solución contra el acoso (López-Hernández y Ovejero, 2015; Pegalajar-Palomino y López-Hernández, 2015; López-Hernández y Ramírez, 2014). Programas como el PIECE (Valléz-Arándiga, 2013) o el OBPP -Olweus Bullying Prevention Program- (Olweus y Limber, 2010) están diseñados para el desarrollo de competencias sociales y de autocontrol de los alumnos de secundaria, con entrenamiento en habilidades de comunicación para ser trabajadas con los padres, tratando de reducir el acoso escolar a través de la mejora de las relaciones comunicativas asertivas de adolescentes con sus familias. Mateu-Martínez et al. (2013) diseñan un programa de prevención cognitivo-conductual para prevenir el rechazo social en las escuelas, que consiste en una formación dirigida a las familias dentro de la escuela, cuyo objetivo es la educación en valores, el fomento de habilidades comunicativas con sus hijos y la sensibilización por la participación en la comunidad educativa a través de una intervención multicomponente que entrena en solución de problemas y habilidades comunicativas y sociales, con tareas

para realizar en casa.

La comunicación y la demostración de afecto dentro de la familia previene la participación de sus hijos en la escuela como acosadores (López-Hernández y Ovejero, 2015). El comportamiento violento de los alumnos en la escuela es claramente un reflejo del clima familiar, un clima negativo que se traduce en una falta de respeto hacia la autoridad escolar y genera un clima nocivo en la interacción con los compañeros y una mayor percepción de apoyo de los hijos por parte de los padres se relaciona con un mejor comportamiento de los mismos con sus compañeros (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Es necesario investigar sobre el papel que debería tomar el centro educativo y sus nuevas responsabilidades con las familias (Sawyer, Mishna, Pepler y Wiener, 2011), hacer ver a los padres que deben tomar actitudes activas ante el acoso (Lovegrove, Bellmore, Greif-Green, Jens y Ostrow, 2013), fomentando más grupos de debate entre todos los miembros de la comunidad y diseñar acciones para promover la diversidad y apertura de la escuela en varios niveles (Ataide, Aguiar y Marques, 2012). Se necesitan programas de formación familiar que sensibilicen a los padres en la participación en la comunidad educativa a través de una intervención multicompetente, que entrena en solución de problemas y habilidades comunicativas y socioemocionales, con tareas para realizar en casa (Mateu-Martínez et al., 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albores, L., Saucedo, J. M., Ruiz, S., y Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública*, 53(3), 220-227.
- Ataide, M., Aguiar, M., y Marques, V. (2012). Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 653-665.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la educación secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J. M. (2006): *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M., y Torres, N., y Vian, M. V. (2008). Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(6-3), 863-886.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. (2005) Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology and education*, 8, 263-284.

- Berger, M. (1999). *L'enfant instable*. París: Dunod.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Burnett, R. (2011). Mindfulness in schools, learning lessons from the adults—secular and Buddhist. *Buddhist Studies Review*, 28(1), 79-120.
- Calvo A. P., y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 339-362.
- Cerezo, F. (2005). El fenómeno bullying en nuestras aulas. *Crítica*, 925, 53-56.
- Cerezo, F. (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., y Méndez, I. (2012) Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de psicología*, 28(3), 705-719.
- Corell, J., y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, 9-14.
- Defensor del Pueblo riojano. (2008). *Convivencia escolar en el ámbito de la comunidad autónoma de la Rioja*. Logroño: Isasa.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas para la educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Injuve.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013) El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164

- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., y Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, 51, 1–85.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behaviour from the perspective of a developing behaviourism. *American psychologist*, 42(5), 435-442.
- Esteve, J. M., Merino, D., y Cantos, B. (2001). *La escolarización de los niños inmigrantes en el Campo de Gibraltar*. Universidad de Málaga.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Fanti, K. A., y Avraamides, M. N. (2011). Desensitization to media violence. En M. Paludi (Ed.), *The Psychology of Teen Violence and Victimization* (pp. 121-133). California: Praeger.
- Farrington, D. P. (2005). *The importance of child and adolescent psychopathology*. Nueva York: Wiley.
- Franco, C., Fuente, M. de la, y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2013) Ciberacoso (“Ciberbullying”) en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 21(3), 461-474.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010a). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010b). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *Journal of Education and Psychology*, 3(2) 243-256
- García-Longoria, M. P. (2000). *El Procedimiento metodológico en trabajo social*. Murcia: José M^a Carbonell Arias.
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. M., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.

- Gázquez, J. J., Pérez, M. M., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Georgiou, S. N., y Stavrinides, P. (2012). Parenting at home and bullying at school. *Social psychology of education*, 16, 165-179. doi: 10.1007/s11218-012-9209-z
- Gil Flores, J., y Perera, V. H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Goñi, A. (2001): Desarrollo del conocimiento socio-personal e intervención educativa. *Contextos educativos*, 4, 35-51.
- Harris, S., y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hennelly, S. (2011) *The immediate and sustained effects of the .b mindfulness programme on adolescents social and emotional well-being and academic functioning*. Thesis submitted in part-fulfilment of the regulations for the degree of Master of Research in Psychology. Oxford Brookes University.
- Huppert, F. A., y Johnson, D. M. (2010) A controlled trial of mindfulness training in schools; the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., y Heenttonen, I. (1999) Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child abuse and neglect*, 23(12), 1253-1262.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O.C., Lewis, R., Motton, N., Burnett, R., ... Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203(1), 126-131. doi: 10.1192/bjp.bp.113.126649.
- Larioja.org. (2011). El Observatorio de la Violencia Escolar registra 21 intervenciones durante el curso 2010-2011. *Prensa y comunicación*. Recuperado de <http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=502068&IdDoc=627430> [Consulta: 15/04/2013].
- Lee, C. (2004): *Preventing bullying in schools*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Lereya, S. T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child abuse & neglect*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lino, E. (2007). Acoso escolar: pautas para reconocer este problema en secundaria. *Aula de innovación educativa*, 167, 38-41.

- López-Hernández, L. (2013) Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación, 62*, 2-13
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas Mindfulness. Su puesta en práctica en centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 27*(1).
- López-Hernández, L., y Ovejero, M. M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja: *ESE: Revista de estudios de Educación, 29*, 123-142.
- López-Hernández, L., y Ramírez, A. (2013). El acoso escolar en La Rioja. Necesidad de formación para reducir su incidencia. *Revista Berceo: Monográfico de educación, 165*, 183-202.
- López-Hernández, L., y Ramírez, A. (2014) Medidas disciplinarias en los centros educativos ¿suficientes contra el acoso escolar? *Revista Perfiles Educativos, 145*, 32-64.
- Lovegrove, P. J., Bellmore, A. D., Greif-Green, J., Jens, K., y Ostrov, J. M. (2013). “My voice is not going to be silent”: What can parents do about children’s bullying? *Journal of school violence, 12*, 253-267. doi: 10.1080/15388220.2013.790070.
- Martín, E. (2011). Rechazo entre iguales en la escuela. El caso de chicos y chicas en acogimiento residencial. En J. M. Román, M. D. Carbonero y J. D. Valdivieso (Coords.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3591-3603). Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M. I., Espada, J. P., Carballo, J. L., y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica, 31*, 187-195.
- Medina, A. (2006). *Cuestionario sobre acoso escolar*. Jornadas universitarias sobre acoso escolar, propuestas educativas para su solución. Celebradas en Madrid del 21 al 22 de junio. Recuperado de <http://www.uned.es/jutedu> [Consulta: 18/12/2013].
- Medrano, C., Cortés, A., Aierbe, A., y Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y Educación, 21*(1), 3-20.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(1), 123-136.

- Moreno, Y. (2004). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Nikiforou, M., Georgiou, S. N., y Stavrinides, P. (2013). Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization. *Journal of criminology*. doi: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/484871>
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive behaviour*, 26, 99-111.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- Ortega, R., Rey, R. del, y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En R. Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 299-319). Madrid: Alianza.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2005): *Conflictividad y violencia en la escuela*. Madrid: Díada.
- Pegalajar-Palomino, M. C., y López-Hernández, L. (2015). Emotional skills in early childhood education teachers. *REICE*, 13(3), 45-56.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid: CEAC.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2013) Propuestas teóricas en la investigación sobre acoso escolar: una revisión. *Anales de Psicología*, 29(2). doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos M. J., y Varela, R. (2011) Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psichosocial intervention*, 21(1), 5-12.
- Rey, R. del, y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores*. Madrid: Espasa Calpe.

- Sabater, M. C., y López-Hernández, L. (2015). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la promoción de la convivencia. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 23 – 30.
- Sáez, T., Calvo, J., Fernández, F., y Silván, A. (2005). *Acoso escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja*. Logroño: Servicio de Inspección Técnica de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Salmivalli, C., y Peets K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 81-101). Madrid: Alianza.
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011) Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Sanmartín, J. (2007). Violencia y acoso escolar. *Mente y cerebro*, 26, 12-19.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., y Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795-1803.
- Shetgiri, R., Lin, H., y Flores, G. (2013). Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(1), 89–104.
- Stavrinides, P., Tsivitanou, A., Nikiforou, M., Hawa, V., y Tsolia, V. (2013). Longitudinal associations between bullying and children's preference for television violence. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2, 72- 78.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar, como se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Sutton, J., y Smith P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive behaviour*, 25, 97-111.
- Valléz-Arándiga, A. (2013) Propuestas emocionales para la convivencia escolar: El Programa Piece. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones reunidas* (pp. 33-70). Lima: Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela.
- Viñas, J. (2007). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

- Vuchinich, S, Hetherington, E.M, Vuchinich, R.A. y Clingempeel, W.G. (1991). Parent-child interaction and gender differences in early adolescents adaptation to stepfamilies. *Developmental psychology*, 27, 618-626.
- Weare, K. (2012). Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People. Recuperado de <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/MiSP-Research-Summary-2012.pdf> [Consulta: 13/05/2013].
- Zimmerman, F. J. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support and Television Watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of paediatrics. Adolescent Medicine*, 159(4), 348-388.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

López-Hernández, L. (2019). Los acosadores escolares se sienten superiores. Intervención para la mejora de habilidades socioemocionales. *Educación y Futuro Digital*, 18, 5-27.