

# ACOSO E INCONVIVENCIA ESCOLAR: EL ROL DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

## BULLYING AND NOT SCHOOL COEXISTENCE: THE ROLE OF FAMILY INVOLVEMENT IN THE SCHOOLS

Lara López Hernández\*, Antonia Ramírez García\*\*

Universidad Católica de Murcia\* Universidad de Córdoba\*\*

Correspondencia: Lara López Hernández  
Correo: llopezhernaez@ucam.edu

Recibido: 05/04/2016; Aceptado: 19/03/2019  
DOI: 10.17398/0213-9529.39.1.55

### Resumen

Varios estudios muestran una relación entre violencia dentro de los centros y una escasa participación de los padres en la misma. La metodología se basa en la administración de un cuestionario con 348 alumnos de Educación Secundaria -La Rioja, España-, entrevistas a 30 profesores y cuatro grupos de discusión -padres y alumnado-. Se ha recogido información sobre la implicación de los padres en los centros y el posible acoso escolar sufrido, para conocer si existe relación entre ambos. Los resultados muestran que la participación de las familias en los centros educativos riojanos es alta, y el porcentaje de acoso escolar relativamente bajo, menor entre chicas, que tienen también más clara la implicación de las familias en los centros y los beneficios que conlleva. No hay asociación entre esta alta participación y la reducción de casos de acoso, pero sí con la mejora de la convivencia. Como conclusión general se propone crear nuevos programas educativos que fortalezcan relaciones entre padres-escuela y les formen en relación a la educación de sus hijos, más concretamente con chicos..

**Palabras claves:** acoso escolar, convivencia, comportamiento, comunidad educativa, familia.

### Abstract

Several studies show a relationship between violence within schools and low parental involvement on its. The methodology is based on the administration of a questionnaire with 348 students from Secondary Education - La Rioja, Spain - interviews with 30 teachers and four discussion groups - parents and students. Information has been collected on the involvement of parents in schools and possible bullying at school, in order to know if there is a relationship between them. The results show that the participation of the families in the schools of La Rioja is high, and the percentage of school bullying relatively low, lower among girls, which also have a clearer implication of the families in the centers and the benefits that it entails. There is no association between this high participation and the reduction of cases of bullying, but with the improvement of coexistence. As a general conclusion, it is proposed to create new educational programs that strengthen parent-school relationships and train them in relation to the education of their children, more specifically with boys.

**Key Words:** bullying, not coexistence, behavior, educational community, family.

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por la convivencia y concretamente, por el acoso escolar, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en su conjunto, ha llevado a diferentes autorías a abordar este fenómeno (Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 2001; Díaz-Aguado, 2005). El término ha sido definido desde múltiples perspectivas, esto supone una variabilidad del concepto en torno a lo que se considera o no bullying y a la prevalencia que pudiera darse en diferentes contextos o países (Zins, Elias y Maher, 2007). No obstante, dos definiciones del mismo han conseguido un mayor consenso entre la comunidad científica, nos referimos a las dadas por Olweus (1993) y Ortega y Mora-Merchán, (1997). En ellas se hace referencia a una conducta de persecución física y/o psicológica realizada por un alumno contra otro de forma reiterada e intencionada, lo que ubica a la víctima en una situación de la que en raras ocasiones podrá salir por sus propios medios, generando un sentimiento de maltrato y de indefensión.

Estos aspectos que caracterizan al acoso escolar han provocado un creciente interés por los problemas que conlleva su generalización entre el alumnado de diversos países. El profesorado de la etapa de Educación Secundaria considera que alcanzar cotas elevadas de calidad en la enseñanza depende, en primer lugar, de la ratio del alumnado en el aula y, en segundo lugar, de la convivencia escolar y los problemas que ocasiona su ruptura (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante, Raya y Muñoz, 2006).

De este modo, varias han sido las investigaciones que ponen de relieve la universalidad del fenómeno, como el estudio epidemiológico realizado en 35 países, por la Organización Mundial de la Salud entre 2000 y 2001 (Lucas y Martínez, 2008), o los dos estudios españoles que han partido del Defensor del Pueblo en 2000 y 2007 sobre violencia escolar y que ponen de manifiesto que: 1) el *bullying* tiene lugar en todos los centros de secundaria del mundo; 2) la tipología de maltrato es abundante, pero distinta en cada centro y con niveles diferenciados y 3) la prevalencia e incidencia del maltrato en la etapa de Educación Secundaria no se ha incrementado en los últimos años, llegando incluso a disminuir.

El último de estos informes muestra las siguientes cifras al respecto: agresiones verbales (entre el 32% y el 36%); exclusión social (entre el 10% y el 33%); agresiones físicas indirectas (entre el 11 y el 16%); de amenazas y chantajes (entre el 4 y el 6%); de agresiones físicas directas (entre el 4 y el 5%); de acoso sexual (entre el 0,4% y el 0,9%). Datos similares se confirman en otros estudios (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; López-Hernández y Ramírez, 2013; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Smith *et al.*, 1999). Los insultos y dejar de lado a los compañeros son las actuaciones comunes de los acosadores españoles (López-Hernández, 2013; Ortega, 2008), frente al predominio de las agresiones físicas en otros contextos internacionales (Vila, 2006). Se destaca que el fenómeno es menor en España que en otros países, 3% (Díaz-Aguado et al., 2013) frente al 10% en Noruega y 12% en Países Bajos (Vila, 2006), constatándose además, que es un fenómeno mayoritariamente masculino (López-Hernández, 2013; Ortega, 2008; Piñuel y Oñate, 2007). En la comunidad autónoma de La Rioja, los estudios llevados a cabo por Sáez, Calvo, Fernández y Silván (2005), muestran que un 3,6% del alumnado se considera víctima de acoso escolar, según el estudio del Defensor del Pueblo riojano (2008) existe un 11,50% de víctimas y el estudio de López-Hernández y Ramírez (2013) muestra un 7,5 % de agresores. El Observatorio de la Violencia Escolar en La Rioja en 2011, constata que las intervenciones por este tema se han reducido en los últimos años (en línea). No obstante, con independencia del papel que ocupan en el proceso de

bullying, el 35% del alumnado manifiesta que diariamente suceden otros actos de maltrato en su centro (Avilés, 2006; Cerezo, 2011), y según el Informe Cisneros X, el 44,30 % del alumnado confiesa haber sufrido algún tipo de violencia por parte de sus compañeros (Oñate y Piñuel, 2006).

En la prevalencia de estas cifras, es necesario considerar dos aspectos relevantes, por un lado, las variables que intervienen en la violencia y acoso escolar y, por otro, los instrumentos que miden y evalúan este tipo de comportamientos. En este sentido, la violencia y el bullying son fenómenos cuyo origen, apunta Lomas (2007), se encuentra en numerosos factores personales, familiares, escolares, culturales y sociales.

En este trabajo nos centramos en el condicionante familiar, en especial sobre la participación de las familias en los centros educativos y su posible incidencia en la falta de convivencia o acoso escolar. Según Cava y Musitu, (2000), la participación de padres y madres en los centros educativos constituye uno de los criterios que aportan mayor calidad y garantía de eficacia a la acción educativa, puesto que el centro compensa muchas problemáticas familiares de los alumnos, potenciando su integración y ajuste psicológico-social. La familia y la institución educativa son dos contextos relevantes y superpuestos, y su estrecha comunicación conlleva efectos positivos para todos. En este sentido, las propuestas de intervención contra el *bullying* deben estar orientadas a la prevención en los centros escolares y en las comunidades locales, dando especial importancia a la formación familiar como contexto más próximo (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010).

La participación de las familias en los centros educativos incide positivamente en las actitudes de los hijos hacia estos, reduciendo el absentismo y mejorando el rendimiento escolar, debido a la continuidad entre los contenidos educativos académicos y los familiares (Martínez-González *et al.*, 2000). Cuanta más relación existe entre familia y profesorado, más aumenta el autoconcepto tanto familiar como escolar del hijo-alumno, mejorando su comportamiento y la actitud de las familias hacia la escuela y hacia el profesorado (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Asimismo, los docentes perciben una mayor competencia en su profesión, un mayor compromiso en sus actividades, aumentando su empatía hacia los alumnos y familias; lo que mejora a su vez, la actitud del alumno hacia la institución y conducta en el centro (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Este ambiente de participación comunitaria exige un gran esfuerzo del profesorado como principal agente de cambio y dinamizador de las relaciones, que necesitará dotarse de instrumentos y técnicas para concienciar e implicar más a las familias en la vida del centro (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009).

La escasa relación y comunicación que se establece dentro del ámbito familiar suele estar unida a un bajo interés y participación en el centro educativo, lo que puede propiciar episodios de acoso escolar (Curtner-Smith, 2000; Dupper y Meyer, 2002; Erginoz *et al.*, 2013; Menéndez-Benavente, 2004; Nabuzoka, 2003). La implicación de la familia y de toda la comunidad en la problemática de los centros escolares ofrece propuestas alternativas de intervención ante cualquier acto violento. Así, 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 en situaciones de acoso. Los resultados mostraron que las víctimas contaban más lo que les pasaba y los agresores eran más conscientes de sus actuaciones. El programa modificó la forma de pensar y actuar de los alumnos y padres, al tiempo que el profesorado encontró la experiencia muy positiva para la mejora de la convivencia. El clima escolar se encuentra

determinado, pues, por la relación existente entre alumnos, profesores y la implicación de los padres y otros agentes sociales en el centro educativo (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

La familia es responsable del comportamiento de los hijos en la escuela, de este modo, según Nikiforou, Georgiou y Stavrinides (2013), un pobre vínculo afectivo-comunicativo padres-hijos predice fenómenos de acoso y victimización. 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 propios padres (Shetgiri, Lin y Flores, 2013) y de victimización (Lereya, Samara y Wolke, 2013). Una percepción de estilo parental de control conductual, bajo afecto y pobre comunicación, se relaciona significativamente con la implicación de los alumnos en acoso escolar, concretamente en el rol de agresor (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2014), unido a un clima familiar conflictivo, un menor respeto hacia las opiniones de los hijos, mayor nivel de exigencia paterna y ser objeto de más castigos físicos y psicológicos por parte de los padres (Moral y Ovejero, 2013).

Una gran parte de la comunidad educativa confirma que la carencia de afecto y diálogo dentro del ambiente familiar, influye significativa y positivamente en el comportamiento violento de los alumnos en la escuela, proponiendo como medida principal la formación de padres en habilidades comunicativas, seguido de estar más tiempo con sus hijos, aportarles más afecto, una educación basada en valores democráticos, además de vigilar el consumo de violencia en los medios audiovisuales y estrechando su relación con la comunidad educativa para recibir ayuda (López-Hernández y Ovejero, 2015). 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). Por este motivo, cada vez hay más constatación de la necesidad de asesorar a las familias, profesorado y alumnado sobre estrategias con las que resolver de forma positiva los conflictos de convivencia, especialmente en la etapa de la adolescencia (Fernández, Aguilar, Álvarez, Pérez-Gallardo y Salguero, 2013; Lereya *et al.*, 2013).

Según el estudio de Georgiou y Stavrinides (2012), las chicas son más conscientes que los chicos de que la pobre comunicación entre padres e hijos provoca más casos de acoso y victimización en las escuelas. Por todo ello, nos planteamos los siguientes objetivos: 1) conocer la opinión de la comunidad educativa respecto al grado de implicación de las familias en los centros educativos riojanos; 2) averiguar el porcentaje de acoso escolar sufrido entre el alumnado participante y 3) determinar en qué medida la implicación de las familias en los centros educativos incide en el comportamiento del alumnado y en que sufra o no acoso escolar. Interesa además conocer si estas opiniones dependen del género de los participantes, debido a su nivel diferenciado de participación y actitud hacia el acoso escolar.

## METODOLOGÍA

### 2.1. Participantes

El alumnado participante estuvo matriculado en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) -datos extraídos de la Consejería de Educación de La Rioja del año 2010-. 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. Como se observa en la Tabla 1, predomina la participación de centros educativos públicos frente a los

concertados, así como una mayor presencia de la capital sobre la comarca. También han formado parte de la investigación más chicos que chicas y más alumnos de los primeros cursos de la ESO que de los últimos.

Tabla 1. Distribución de la muestra.

	Tipología centro		Localidad centro		Curso		Género	
	Público	Concertado	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 una muestra de treinta profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes estudios. Esta se caracteriza por su voluntariedad y facilidad de acceso a los mismos, así como por una mayor participación de la comarca respecto a Logroño, más mujeres que hombres y más profesionales de centros públicos que de concertados. La muestra está formada por hombres y mujeres de entre 27 y 64 años, quienes imparten docencia en diferentes materias de todos los cursos de la ESO, de centros públicos y concertados de Logroño y otras zonas.

Los grupos de discusión fueron elegidos según criterios homogéneos -mismo género y localidad- y heterogéneos -diferente tipo de curso y centro- para encontrar más riqueza en los datos. Se distribuyó a los participantes en cuatro grupos, dos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, los cuales eran representativos de todas las variables de estudio. El número de participantes en cada grupo fue de 8 personas.

## 2.2. Instrumentos

Se utiliza el cuestionario como instrumento principal, con el fin de extraer la mayor parte de los datos y establecer relaciones entre las variables dependientes e independientes (Ghiglione, 1989). Se construyó a finales del 2009 y los datos se recogieron en junio de 2010, tomándose como referencia el instrumento ideado por Medina (2006), "Cuestionario sobre Acoso Escolar", aunque una vez definidos los objetivos generales de la investigación, se rediseñó y se elaboró uno *ad hoc* para la misma. Al tiempo que se consideraron las orientaciones de Ortega (2008) para extraer información sobre acoso escolar, quien considera el cuestionario como la técnica más completa, debido fundamentalmente a la garantía de anonimato y las recomendaciones del empleo de más de una nominación: la de los iguales, la propia y la de otros adultos, para extraer información desde diferentes perspectivas y contrastarla después.

Este se sometió a una valoración según "criterio expertos" con el fin de asegurar su validez; para ello se contactó con diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, solicitándoles que se pronunciasen sobre errores de comprensión en la formulación de las preguntas, claridad en la formulación del lenguaje empleado, exposición, amplitud y orden de las cuestiones presentadas. Tras su recogida, se modificó en función de sus sugerencias, obteniendo un cuestionario constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: 1) conocimiento y características del acoso escolar, 2) medidas contra el acoso, 3) clima de convivencia y 4) ambientes y prevalencia. En este artículo se analiza parte de la dimensión 1 - eligiendo la pregunta que hace referencia al acoso sufrido por los alumnos; y la dimensión 4 -que analiza las preguntas referentes al grado de implicación de la familia en la escuela y su relación en el acoso escolar-.

Posteriormente, el cuestionario se sometió a un estudio piloto para determinar la consistencia interna y fiabilidad de sus 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 el cuestionario control 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, 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 alcanzaron dicho porcentaje. Los resultados con respecto a la factorización (análisis factorial exploratorio con rotación varimax) permiten concluir que el cuestionario explica un 70% de la varianza total. El estudio de fiabilidad, a través de la prueba Alpha de Cronbach, obtuvo como resultado una fiabilidad total de 0,8938.

En cuanto a las entrevistas realizadas, su tipología es “documental” y de “opinión” (Duverger, 1996), ya que lo que interesa de los participantes es su opinión y actuación ante el acoso escolar dentro de los centros educativos, asimismo, manifiestan un carácter semiestructurado. Las cuestiones que se vinculaban con los tres objetivos son iguales a las del cuestionario en cuanto a contenidos, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, aunque el planteamiento fue más informal -quedan reflejadas en las tablas 3, 4 y 5-; y tanto unas como otras fueron sometidas a la técnica Delphi por el grupo de expertos, que participó en la validación del cuestionario. Asimismo, las preguntas definitivas quedaron matizadas tras la celebración de la primera entrevista y grupo de discusión, y su posterior análisis de resultados.

### **2.3. Procedimiento**

La administración del cuestionario se produjo dentro de las clases junto a los orientadores y tutores, con el fin de explicar mejor las instrucciones de cumplimentación a los participantes y facilitar que contestaran de forma más completa 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. Respecto a las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de cuestionarios, acordando una cita para el encuentro. Esta se llevó a cabo en un lugar 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).

La metodología seguida o la “lógica de la investigación” (*sic*) a la que aluden Arnal, Del Rincón y Latorre (1992: 82) se sustenta en el convencimiento de que el pluralismo metodológico constituye la base de la investigación en el contexto educativo debido fundamentalmente a la complejidad de los fenómenos que en él se producen. Los objetivos planteados forman parte de un amplio trabajo de investigación en la que se conjuga la metodología cuantitativa y cualitativa, fruto de la visión integradora. Este estudio manifiesta una naturaleza básicamente descriptiva; no obstante, también se ha tratado de determinar posibles asociaciones entre variables y la significatividad de las mismas.

### **2.4. Análisis de datos**

Una vez aplicados 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 de técnicas estadísticas SPSS 19, obteniendo

frecuencias, porcentajes y coeficientes de contingencia entre las variables dependientes e independientes -atendiendo a los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson, Phi y V de Cramer para conocer si existía relación entre las variables y la fuerza de las mismas-. En cuanto a la información de carácter cualitativo, las grabaciones se transcribieron y se analizaron a través del programa Atlas.ti y los textos se analizaron dividiéndolos en categorías o ideas fundamentales que fueron encajando dentro de los objetivos principales de la investigación (Ruiz Olabuénaga, 1996). Al analizar la información se tuvo en cuenta criterios cuantitativos, es decir, que una idea fuese repetida por varios participantes, unido a criterios de calidad o riqueza de esta información.

Las variables de este estudio fueron: dependientes, 1) grado de implicación de las familias en la escuela, 2) grado de acoso escolar sufrido por los participantes, y 3) relación entre el grado de implicación de la familia en la escuela y el de acoso escolar sufrido; e independientes, como el género. Los diferentes datos fueron triangulados configurando los resultados que a continuación se expresan.

## RESULTADOS

En cuanto al primer objetivo, *conocer la implicación de las familias en los centros educativos*, los resultados obtenidos han quedado plasmados en la tabla 2. En ella se observa cómo casi la mitad de los alumnos encuestados responden que la relación entre los miembros de la comunidad escolar es positiva y colaborativa, aunque un 34,8% manifiesta que esta participación se produce “a veces”. De acuerdo con el análisis del coeficiente de contingencia y los estadísticos Phi y V de Cramer se encuentran valores significativos, destacando que las chicas perciben una mayor implicación de las familias en los centros que los chicos.

Tabla 2. Distribución de frecuencias y porcentajes sobre la implicación de las familias en las tareas de los centros educativos riojanos.

¿Es positiva y colaborativa la relación entre las familias y demás personal de tu centro?	Frecuencia	%	Contingencia-género
1. Sí	171	49,1	Chicas: 58,6% Chicos: 40,2%
2. No	15	4,3	Chicas: 4,7% Chicos: 3,9%
3. A veces	121	34,8	Chicas: 30,8% Chicos: 38,5%
4. No sabe, no contesta	41	11,8	Chicas: 5,9% Chicos: 17,3%
Total	348	100,0	100,0

Contingencia género: Chi-cuadrado de Pearson: 17,201 ( $p=0.001$ ); Phi: 0.222 ( $p=0.001$ ); V de Cramer: 0.222 ( $p=0.001$ ).

Esta percepción del alumnado es corroborada por los docentes, quienes opinan que bastantes familias se implican en las tareas de los centros, aunque no todas. Sin embargo, no aprecian que las chicas sean más conscientes de esta colaboración que los chicos.

**Profesor 20:** “Sí, en general en mi centro las familias participan (...), pero hay muchas que no lo hacen”.

**Profesor 25:** “no creo que el género influya en este conocimiento”.

Por su parte, la mayoría de los padres proclaman su participación en el centro educativo, sobre todo en actividades extraescolares y en reuniones para solucionar problemas. Algunos de ellos puntualizan que no colaboran más porque hay muchos profesores a los que no les gusta que ellos se inmiscuyan en su tarea profesional. Los padres opinan que las chicas son más conscientes de esta colaboración.

**Padre 4 (grupo 1):** *“Los padres nos preocupamos por venir al centro y hacer cosas, sobre todo extra-académicas (...) pero a veces recibimos broncas de los profesores y con los que no vienen no pasa nada”.*

**Padre 5 (grupo 1):** *“Acudimos siempre a los centros a las reuniones cuando los profesores nos llaman porque hay problemas (...)”.*

**Padre 6 (grupo 2):** *“Somos como intrusos para algunos profesores”.*

**Padre 4 (grupo 2):** *“las chicas siempre están más pendientes de todo, los hijos son un poco más despistados por norma general”.*

En lo que concierne al segundo objetivo, averiguar el porcentaje de acoso escolar sufrido entre el alumnado y las diferencias existentes en el mismo en función del género, al preguntar a los alumnos si han sufrido acoso, la mayoría responde que no (ver tabla 3), respuesta mayoritaria de nuevo entre las chicas. La asociación entre ambas variables, género y sufrimiento de acoso escolar, muestra diferencias significativas al realizar la prueba de Chi-cuadrado de Pearson ( $p=0.003$ ), lo que nos induce a pensar que el género constituye un condicionante de los fenómenos de bullying. Esta idea es reafirmada también por la significatividad de la razón de verosimilitud ( $p=0.002$ ). En cuanto a los estadísticos Phi y V de Cramer, también muestran una significatividad similar en ambos casos ( $p=0.003$ ), aunque sus valores arrojan una baja asociación entre ambas variables.

Tabla 3. Distribución de frecuencias, porcentajes y contingencia sobre el sufrimiento de acoso escolar.

¿Has sufrido acoso?	Frecuencia	Porcentaje	Contingencia-género
1. Sí	28	8,0	Chicas: 6,5% Chicos: 9,5%
2. No	242	69,5	Chicas: 74,6% Chicos: 64,8%
3. Otras acciones violentas	39	11,2	Chicas: 13,6% Chicos: 8,9%
4. No sabe, no contesta	39	11,2	Chicas: 5,3% Chicos: 16,8%
Total	348	100,0	100,0

Contingencia género: Chi-cuadrado de Pearson: 13,987 ( $p=0.003$ ) Phi: 0.200 ( $p=0.003$ ) V de Cramer: 0.200 ( $p=0.003$ )

Para conocer la prevalencia de víctimas, tomamos los datos afirmativos de la pregunta y encontramos que hay un 8% de alumnos que manifiestan sufrir acoso. Este relativo bajo porcentaje es puesto de manifiesto también por muchos padres y sobre todo, por la mayoría de los profesionales entrevistados, afirmando que hay pocos casos de acoso escolar en La Rioja, solo falta de habilidades sociales y mal comportamiento de los alumnos. Asimismo, el profesorado puntualiza que en las situaciones de acoso producidas, ha actuado rápidamente para solucionarlo, aunque a veces, debido a que el alumnado lo ha mantenido oculto, no han podido actuar. Tanto padres como profesores opinan que mayoritariamente es sufrido entre chicos.

**Padre 2 (grupo 1).** *“Yo, de lo que cuenta mi hija, la verdad es que no (...) no he oído nada relacionado con acoso en este curso, bueno, sí alguna pelea que otra entre igual a igual, pero sin más, pero no, eso no es acoso, creo yo”.*

**Madre 5 (grupo 1).** *“Vamos a ver, hay muchos chicos que tienen problemas para relacionarse y por eso no están acosados”.*

**Padre 6 (grupo 2).** *“Hay poco acoso porque los profesores actúan bien ante la menor sospecha (...) y tiene lugar más entre los chicos que son más brutos”.*

**Profesional 11.** *“Este año hemos abierto dos o tres expedientes, pero no todos de acoso, sino de conflictos entre cuadrillas que son cosas diferentes”. “También hemos tenido un caso de chicas, pero ha sido un conflicto normal entre cuadrillas, dos amigas que rompen entre ellas y*

hacen enfrentarse a las demás por temas de chicos y envidias (...) no es tan común entre ellas”.

**Profesional 15.** “Cada año descubrimos dos o tres casos a través de Internet, investigamos en sus páginas pero lo solucionamos rápido porque se toman medidas desde el principio”.

**Profesional 18.** “Sí que hay chicos sin habilidades sociales y lo hemos observado bastante, pero no es acoso, en estos casos se limitan a llorar y a llamar a sus padres y estos se asuntan, pero no es tan grave”.

**Profesional 20.** “Sí, una vez lo presencié y fue duro, el acosador era un chaval que tenía problemas de comportamiento”.

Finalmente, el tercer objetivo aludía a determinar en qué medida la implicación de las familias incide en el comportamiento del alumnado y en que sufra o no acoso escolar. Por una parte, cuando se les cuestiona a los alumnos si piensan que la participación de los padres y madres en las actividades del centro influye en que se comporten mejor dentro del mismo, la mayoría de los alumnos responde que sí. La respuesta mayoritaria es más clara entre las chicas (ver tabla 4). En este sentido, las pruebas de Chi-cuadrado de Pearson y la razón de verosimilitud muestran un significatividad ( $p=0.001$  en ambos casos) que invitan a señalar la relación de asociación que se establece entre la influencia en el comportamiento del alumnado, una mayor o menor participación de las familias en el centro y el género. Asimismo, idéntica significatividad muestran los estadísticos Phi y V de Cramer.

Tabla 4. Distribución de frecuencias, porcentajes y contingencia sobre la relación entre de la participación de las familias en las tareas de los centros y el comportamiento de los alumnos.

¿La implicación de las familias en el centro mejora el comportamiento de los alumnos y convivencia?	Frecuencia	%	Contingencia-Género
1. Sí	200	57,5	Chicos: 50,2% Chicas: 69,2%
2. No	46	13,2	Chicos: 17,7% Chicas: 6,0%
3. En alguna ocasión	59	17,0	Chicos: 17,7% Chicas: 15,8%
4. No sabe, no contesta	43	12,4	Chicos: 14,4% Chicas: 9,0%
5. Total	348	100	100%

Contingencia-Género: Chi-cuadrado de Pearson: 15, 688 ( $p=0.001$ ) Phi: 0,212 ( $p=0.001$ ); V de Cramer: 0.212 ( $p=0.001$ )

El profesorado y las familias apoyan la idea de que la implicación familiar en tareas de los centros mejora el ambiente en general de los mismos, y que las chicas tienen más claro el beneficio de esta relación:

**Padre 6 (grupo 2):** “Aquí siempre estamos hablando y enseguida solucionamos los problemas”.

**Profesor 19:** “(...) en las ciudades más grandes todos van más a su bola y a veces no conocemos ni a las familias, y ese esto se traduce en el ambiente en general”.

**Profesor 20:** “Yo trabajé en Logroño en un instituto cuatro veces mayor donde no conocíamos a los padres y había muchos más conflictos, pero es normal”.

**Profesor 23:** “las niñas son más maduras emocionalmente en general y son más conscientes del beneficio del apoyo familiar en varios niveles”.

Al cruzarse la pregunta que pretende conocer qué relación existe entre la implicación de las familias, con la que quiere determinar si los alumnos han sufrido o no acoso, los resultados muestran que tanto los alumnos que han sufrido acoso, como los que no lo han sufrido, consideran igualmente importante esta implicación familiar en las tareas del centro (ver tabla 5). Los estadísticos nominales (Phi y V de Cramer) y las pruebas de asociación entre variables (Chi cuadrado de Pearson y razón de verosimilitud) muestran la fuerte asociación que se establece entre el sufrimiento o no de acoso y la implicación de las familias en los centros

educativos, siendo la significatividad en todos los casos de  $p=0.000$ . Por tanto, no queda demostrado que haya una relación directa entre una mayor implicación de las familias en la vida de los centros y el descenso de sufrimiento de acoso escolar.

Tabla 5. Análisis de contingencia entre el acoso recibido por el alumno y la participación de las familias en las tareas de los centros.

¿Es positiva y colaborativa la relación entre las familias y demás personal de tu centro?	He sufrido acoso %	No he sufrido acoso %
1. Sí	53,6	56,6
2. No	10,7	4,1
3. A veces	32,1	38,0
4. No sabe, no contesta	3,6	1,2
4. Total	100	100

Chi-cuadrado de Pearson: 296,741 ( $p=0.000$ ) Phi: 0.923 ( $p=0.000$ ) V de Cramer: 0.533 ( $p=0.000$ )

Cabría señalar que tanto las familias como el profesorado, destacan la importancia de estrechar lazos entre todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar la convivencia y reducir las agresiones puntuales o problemas de convivencia dentro de la escuela -y no tanto del acoso escolar-. En especial, familias y profesorado reclaman una mayor interacción común para mejorar la convivencia en general.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El 8% de alumnos sufre acoso escolar en La Rioja, un hecho menos común que otros problemas de falta de convivencia entre alumnos, según padres y profesores, resultados similares encontrados en el último Informe del Defensor del Pueblo riojano (2008). Es menos común en chicas, pues el género constituye una variable que se ha puesto de manifiesto en su incidencia (Bulach, Fulbrigh y Williams, 2002; Isernhagen y Harris, 2002; Max, 2002 [citados en Mayorga y Madrid, 2010]; Chen y Astor, 2012; Duncan y Owens, 2011; Espelage, Green y Polanin, 2012; López-Hernández, 2013; Maraes y Hutz, 2012; Srabstein y Piazza, 2012).

Por otra parte, casi el 50% de alumnos participantes y la mayoría de padres y profesores, opina que la colaboración familias-centros educativos es positiva, aunque estos últimos piden mayor participación, acorde con los resultados encontrados en Gutiérrez y Alonso, (2011). Varios estudios perciben que aunque la colaboración es vista como algo muy positivo para la educación de sus hijos, los padres muestran escasos niveles de implicación (Gomariz, Parra, García, Hernández y Pérez, 2008). En la mayoría de los casos, los padres actúan solo como espectadores o clientes del centro educativo, sin involucrarse, ni contradecir en nada a los profesores (Moreno-Olivos, 2010).

Casi el 60% de los alumnos participantes, y la mayoría de padres y profesores, opina que esta implicación de la familia en los centros mejora el comportamiento de los alumnos y la convivencia entre todos, acorde con los resultados de Baldry y Farrington (2005). Sin embargo, los análisis realizados no aportan datos suficientes para establecer una relación significativamente positiva entre una mayor participación familiar en la escuela y descensos en el sufrimiento de acoso escolar, misma conclusión a la que llegó el Defensor del Pueblo Riojano en 2008. Un buen clima de cordialidad entre todos los miembros de la comunidad educativa, ejerce una influencia indirecta sobre el comportamiento violento del alumno, a diferencia de un clima familiar positivo, que ejerce una influencia directa en el comportamiento del mismo, a través de una alta satisfacción vital y alto grado de autoestima (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2007). Cuando los padres se creen más competentes en la educación de sus hijos, se sienten más cómodos a la hora de comunicarse con los profesores, descubriendo

cómo funciona el centro educativo y adquiriendo habilidades con las que se sienten más integrados. De esta forma, los profesores aprenden cómo llegar eficazmente a los padres, mediante estrategias de comunicación positiva y escucha activa, logrando una mayor comprensión de las barreras que impiden a los padres implicarse en la escuela (Forest y García-Bacete, 2006).

Según estos resultados, existirían otras variables que podrían influir en el sufrimiento de acoso -diferentes a la falta de implicación de las familias en los centros - y que no han sido tenidas en cuenta en este estudio. Por ejemplo, aquellos referidos a aspectos intrafamiliares, como falta de comunicación, de apoyo y de respeto entre padres-hijos, entre otros. En este sentido, se ha encontrado que la comunicación dentro de la familia previene la participación de sus hijos en la escuela como agresores (López-Hernández y Ovejero, 2015). Para Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), 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. Es necesario, pues, investigar sobre el papel que debería tomar el centro educativo y sus nuevas responsabilidades con las familias (Sawyer, Mishna, Pepler y Wiener, 2011).

Los resultados del estudio también muestran que las chicas sufren menos acoso escolar y a la vez son más conscientes de los beneficios que conlleva la relación familias-centros educativos en cuanto a la mejora de la convivencia. Los chicos no suelen identificar la influencia de un ambiente afectivo-comunicativo familiar en su comportamiento, y conocen menos medidas antiacoso que las chicas (Hinduja y Patchin 2013; López-Hernández y Ovejero, 2015). Las chicas también son más conscientes que los chicos de que el grupo de iguales, como observadores del acoso, tiene un gran poder en detener su curso (Sánchez y Cerezo, 2011), e incluso su rendimiento académico promedio es superior al de los chicos (Osti y Martinelli, 2014). Según un estudio con alumnos de magisterio de Educación Infantil (Pegalajar-Palomino y López-Hernández, 2015), los participantes mostraban niveles favorables en autorrealización y crecimiento personal, encontrando resultados más optimistas en el caso de las chicas y entre aquellos que tenían más interés en sus estudios. En este sentido, habría que hacer más hincapié en el trabajo con chicos, debido a la mayor prevalencia de acoso y violencia entre los mismos (López-Hernández, 2013), reflexionando sobre la acuciante necesidad de incentivar la creación de nuevos programas de educación para la igualdad a todos los niveles, en la misma línea de Díaz-Aguado (2009), ya que se siguen mostrando déficit en la relación integrada entre ambos sexos.

Crear nuevos programas y dinámicas donde se trabajen habilidades sociales, de diálogo y, sobre todo, emocionales, con toda la comunidad educativa es una solución a largo plazo (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. Desde la escuela se deberían crear nuevos programas que promuevan una formación en dirección a la mejora de la comunicación y colaboración conjunta en tareas escolares y extraescolares que integren a las familias (Hoover-Dempsey et al., 2005). Por su

parte, Mateu-Martínez et al. (2013) diseñaron un programa de prevención cognitivo-conductual para prevenir el rechazo social en los niños, 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.

Desde los centros escolares es necesario 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 (Defensor del Pueblo, 2007). En esta tarea, es primordial “partir del interés de los padres, los cuales deben proponer los temas, las características de las actividades a realizar, los horarios y la frecuencia de las mismas” (Reveco, 1995:12). Un ejemplo representativo de la participación activa de las familias en los centros escolares fue el “programa de clases abiertas”, cuyo modelo original es el proyecto en Salt Lake City (UTA, USA) (Marina y Bernabeu, 2009), donde las normas se establecen entre toda la comunidad escolar desde una perspectiva de cooperación horizontal y no vertical. Las experiencias de Moreno (2001) y García-Ugarte, Casanova y Bazarra (2007) también propusieron diferentes espacios de reflexión con familias sobre conflictos cotidianos dentro del centro, ofreciendo soluciones alternativas y criterios de actuación mediante el compromiso de un proyecto común para la convivencia. La clave también se encuentra en ampliar la participación de la comunidad educativa al contexto municipal, con otros profesionales de ámbito médico, social y de ocio, con los que crear un debate educativo crítico para llegar a consensos y fomentar aún más la cohesión entre todos (Forest y García-Bacete, 2006).

Respecto a las nuevas tecnologías, desde los centros educativos es preciso incentivar el uso seguro y responsable de las mismas, a través de programas específicos (Del Río, Sabada y Bringé, 2010). Gran parte de la comunidad educativa opina que el mal uso de los medios de comunicación es el principal contexto propiciador del comportamiento violento de los alumnos en los centros escolares, especialmente entre los más jóvenes. Por el contrario, el uso correcto y pedagógico de los mismos, principalmente entre las familias, actuaría como estrategia educativa principal para prevenir el acoso escolar, fomentando la convivencia, tanto en los centros educativos como en el entorno familiar y social más amplio (López-Hernández y Sabater, 2014). Es preciso crear nuevos programas audiovisuales que se comprometan con la educación, teniendo en cuenta que los alumnos aprenden de ellos (García-Matilla, 2007; Orozco, 2010) y la necesaria la formación de los padres (Salmerón, Campillo y Casas, 2013).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se propone diseñar acciones para promover la diversidad y apertura de la escuela en varios niveles (Ataide, Aguiar y Marques, 2012), diseñar programas de formación familiar, en educación en valores, fomento de habilidades comunicativas con sus hijos y una sensibilización por la participación en la comunidad educativa a través de una intervención multicompetente, que entrena en solución de problemas y habilidades comunicativas y sociales, con tareas para realizar en casa (Mateu-Martínez *et al.*, 2013). El actual panorama escolar y profesional requiere que la implicación de los diferentes agentes educativos vaya más allá de la mera transmisión de contenidos académicos, pues su participación tiene que contribuir al desarrollo global de todos (Álvarez y Bisquerra, 2011). Además, los centros educativos deben estar preparados para intervenir y procurar el empoderamiento de todos, concienciando a las familias y toda la comunidad educativa y social en cuanto al abuso del poder personal (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013); creando

más programas que conciencien hacia el camino de una mejor convivencia, más concretamente en los chicos, y planteándose la intervención y formación de familias, más allá de su participación en actividades cotidianas de los centros. Este trabajo no está exento de limitaciones, relacionadas fundamentalmente con el tamaño muestral y la procedencia de los participantes, lo cual limita la generalización de las conclusiones y hace recomendable tomar las implicaciones de la investigación con la debida cautela; no obstante, constituye una aportación más encaminada a la prevención del acoso escolar.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2011). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A (1992). *La Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Avilés, J.M. (2006) *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M., Torres, N. y Vian, M<sup>a</sup>.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (3), 863, 886.
- Ataide, M., Aguiar, M. y Marques, V. (2012). Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. *Educação e Pesquisa*, vol. 38 (3), 653-665.
- Baldry, A. y Farrington, D. (2005) Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology and Education*, (8), 263-284.
- Benítez, J.L y Justicia, F. (2006) El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de investigación psicoeducativa*, vol. 4 (2), 81-93.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000) *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (2001) *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2011) *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Chen, J.K. y Astor, R.A. (2012). School Variables as Mediators of Personal and Family Factors on School Violence in Taiwanese Junior High Schools. *Youth and Society*, vol. 44 (2), 175-200.
- Curtner-Smith, M. (2000) Mechanims by which Family Processes Contribute to School-Age Boys' Bullying. *Child Study Journal*, vol. 30 (3), 169-186.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria*; 1999-2006. Recuperado el 7 de febrero de 2009, desde <http://www.defensordelpueblo.es/>.
- Defensor del Pueblo Riojano (2008). *Convivencia escolar en el ámbito de la comunidad autónoma de la Rioja*. Logroño: Isasa.
- Del Río, J., Sábada, C. y Bingué, C. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de estudios de juventud*, (88), 115-128.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005) La violencia entre iguales en la adolescencia y prevención desde la escuela. *Psicothema*, vol. 27 (4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009) Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista Estudios de Juventud*, (86), 31-46. Recuperado el 31 de enero de 2012, desde <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>.
- 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), 348-379. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164.
- Duncan, N. y Owens, L. (2011) Bullying, social power and heteronormativity: Girls' constructions of popularity. *Children and Society*, vol. 25 (4), 306-316.
- Dupper, D y Meyer, N. (2002) Low-Level Violence: A Neglected Aspect of School Culture. *Urban Education*, vol. 37 (3), 350-364.
- Duverger, M. (1996) *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Erquinoz, E., Alikasifoglu, M., Ercan, O., Uysal, O., Alp, Z., Ocak, S. y Kaymak, A. (2013) The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement. Results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia pacific public health*, (28), doi: 10.1177/1010539512473144.
- Espelaje, D., Green, H. y Polanin, J. (2012) Willingness to Intervene in Bullying Episodes Among Middle School Students: Individual and Peer-group Influences. *Journal of Early Adolescence*, vol. 32 (6), 776-801.
- 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.
- Estevez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, vol. 25 (1), 119-128.
- Fernández, J. M., Aguilar, J. M., Álvarez, J., Pérez-Gallardo, E. R. y Salguero, D. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International journal of developmental and educational psychology*, vol. 1 (2), 131-138.

- Forest, C. y García-Bacete, F. J. (2006) *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- Garaigordobil, M. y García de Galeano, P. (2006) Empatía entre niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, vol. 18 (2), 180-186.
- García-Longoria, M.P. (2000). *El Procedimiento metodológico en trabajo social*. Murcia: Ed. José M<sup>a</sup> Carbonell Arias.
- García-Matilla, A (2007). Como mira la televisión a la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (21), 63-74.
- García-Ugarte, J., Casanova, O. y Bazarra, L. (2007) *Profesores, alumnos, familias: siete pasos para un nuevo modelo de escuela*. España: Narcea.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C. y Carrión J.J (2011) Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 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
- Ghiglione, R. (1989). *Las encuestas sociológicas: teoría y práctica*. México: Trillas.
- Gil-Flores, J. y Perera, V.H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Gomarez, M.A, Parra, J., García, M.P, Hernández, M.A. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre familia y centros educativos*. Murcia: Consejo Escolar de la región de Murcia.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J.A y Ortega-Ruiz, R. (2014) Parenting styles and bullying involvement. *Culture and Education*, vol. 26, (1), 132-158.
- Gutiérrez, C. y Alonso, A. (2011), *Influencia de la formación en participación en la calidad de la relación padres-profesores. Elementos de mejora*. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. Donoso (Coord.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 9617-9628). Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Hinduja, S. y Patchin, J. (2013) Social influences on cyberbullying behaviours among middle and high school students. *Journal of youth and adolescence*, (42), 711-722.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. , Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. y Closson, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary school journal*, 106, 105-130.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The journal of community psychology*, vol. 37 (8), 959-974.
- Larioja.org. (2011). El Observatorio de la violencia escolar registra 21 intervenciones durante el curso 2010-2011. *Prensa y Comunicación*. Recuperado el 10 de enero del 2012, desde <http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=502068&IdDoc=627430>.
- 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 y neglect*, vol 37 (12), 1091-1108. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lomas, C. (2007) ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, (342), 83-101.
- López-Hernández, L. (2013)- Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 62 (1), 1-13.
- López-Hernández, L. y Ovejero, M.M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja: *Revista de Estudios de Educación (ESE)*, vol. 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.
- López-Hernández, L. y Sabater, M.C. (2014). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la promoción de la convivencia. *Revista de Investigación en educación*. vol. 12 (2), 23 – 30
- Lovegrove, P., Bellmore, A., Greif-Green, J., Jens, K. y Ostrow, J. (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.
- Lucas, B. y Martínez, R. (2008) El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1 (2), 89-99.
- Maraes, C. y Hutz, C.S. (2012) Bullying: Prevalence, implications and gender differences. *Psicología Escolar Educativa*, vol. 16 (1), 35-44.
- Marina, J.A y Bernabéu, R. (2009) *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Martínez-González, R.A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García, M.P., Donaire, B., Álvarez, A.I y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 11 (19), 107-120.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A, Jiménez-Alviar, M.I, Espada, J.P, Carballo, J.L y Orgiles, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, (31), 187-195.
- Mayorga, M.J y Madrid, D. (2010). La escuela inclusiva ante el acoso escolar. Estrategias de prevención para el profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3 (3), 123-133.

- Medina, A. (2006). *Cuestionario sobre acoso escolar*. Comunicación presentada en las Jornadas universitarias sobre acoso escolar: propuestas educativas para su solución, Madrid, España. Recuperado el 28 de septiembre de 2008, desde <http://www.uned.es/jutedu>.
- Menéndez-Benavente, I. (2004). *Bullying: acoso escolar*. Recuperado el 13 de noviembre de 2011, desde [http://www.acosomoral.org/documentos/Charla\\_bullying-resumen.doc](http://www.acosomoral.org/documentos/Charla_bullying-resumen.doc).
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2013) Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health*, vol. 3 (2), 149-160.
- 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*, vol. 9 (1), 123-136.
- Moreno, M. (2001). Colaboración escuela-familias: análisis de una experiencia de escuela de padres en el I.E.S. Torreblanca de Sevilla durante el curso 1998/99. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 12 (22), 341-353.
- Moreno-Olivos, T. (2010) La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14 (2), 241-255.
- Nabuzoka, D. (2003) Experiences of Bullying-Related Behaviours by English and Zambian Pupils: A Comparative Study. *Educational Research*, vol. 45 (1), 95-109.
- 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>.
- Olanbuenaga, J.I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at the school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- 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.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006) *Violencia y acoso escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa.
- Orozco, G. (2010). *Niños, maestros y pantallas. Televisión audiencias y educación*. Guadalajara (México): Ediciones de la noche.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- Ortega, R., Del Rey, R. 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. (1997) Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, (313), 7-28.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Osti, A. y Martinelli, S.C. (2014) Academic achievement: comparative analysis by gender and student perception. *Educação e Pesquisa*, vol. 40 (1), 49-59.
- Pegalajar-Palomino, M.C. y López-Hernández, L. (2015). Emotional skills in early childhood education teachers. *REICE*, vol. 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). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, vol. 29 (2), 413-425
- 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*, vol. 21(1), 5-12.
- Reveco, O. (1995). *El trabajo de la familia de los párvulos*. Santiago de Chile: Junji.
- Sáez, T, Calvo, J. F., 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.
- Salmerón M., Campillo F., y Casas, J. (2012) Acoso a través de Internet. *Pediatría Integral*, vol. 17 (7), 529-533.
- 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*, vol. 22 (2), 137-149.
- 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.
- Serrano, A e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- 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*, vol. 44 (1), 89–104.
- Smith, P., Morita, Y., Yungler-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of school bullying*. Londres: Routledge.
- Srabstein, J. y Piazza, T. (2012). Is there a syndrome of bullying? *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, vol. 24 (1), 91-96.
- Trianes, Mª V., Blanca, M.J., De la Morena, M. L., Infante, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, vol. 18 (2), 272-277.

- 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.
- Vila, D. (2006). Acoso en las aulas. *Muface*, (201), 34-38.
- Zins, J., Elias, M. y Maher, C. (2007) *Bullying, victimization, and peer harrasment. A handbook of prevention and intervention*. London & New York: The Haworth Press.