

Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores

Amparo Pérez-Carbonell
Genoveva Ramos-Santana
Macarena Serrano Sobrino

Universitat de València. España.

amparo.perez@uv.es

genoveva.ramos@uv.es

sesoma@alumni.uv.es

Recibido: 6/12/2014

Aceptado: 1/8/2015

Publicado: 22/12/2015



Resumen

La formación que recibe el profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el acoso escolar es un soporte básico para el desarrollo de la convivencia en las instituciones docentes donde se imparte esta etapa. El estudio que aquí se presenta tiene los objetivos siguientes: conocer la formación de dicho profesorado sobre acoso escolar, las acciones de prevención e intervención que se ponen en práctica en el aula y en los centros, el grado de asociación que existe entre algunas características personales del profesorado y su conocimiento sobre acoso escolar, así como detectar posibles indicadores clave que permitan diseñar acciones formativas adaptadas a las necesidades del profesorado. Se opta por una metodología de encuesta, basada en análisis descriptivo-exploratorios de la información obtenida de 168 docentes de 12 centros escolares de ESO, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Los resultados permiten conocer la escasa formación que este profesorado tiene en medidas de prevención e intervención, así como la ausencia de inclusión e implicación de las familias en la programación de acciones educativas para tal fin. Como conclusión, debemos destacar la necesidad de formar al colectivo docente en metodologías que trabajen la convivencia en estos centros de forma específica.

Palabras clave: formación del profesorado; acoso; adolescencia; ambiente escolar.

Resum. *Formació del professorat d'educació secundària obligatòria per a la prevenció i la intervenció en assetjament escolar: Alguns indicadors*

La formació que rep el professorat d'educació secundària obligatòria sobre l'acaçament escolar és, actualment, un suport bàsic per al bon desenvolupament de la convivència en les institucions docents on s'imparteix aquesta etapa. L'estudi que ací es presenta té els objectius següents: conèixer la formació d'este professorat sobre acaçament escolar, les accions de prevenció i d'intervenció que es posen en pràctica en l'aula i en els centres, el grau d'associació que existix entre algunes característiques personals del professorat i el seu coneixement sobre acaçament escolar, així com detectar possibles indicadors clau que

permeten dissenyar accions formatives adaptades a les necessitats del professorat. S'opta per una metodologia d'enquesta basada en anàlisis descriptivoexploratòries de la informació obtinguda sobre 168 docents de 12 centres escolars d'ESO, seleccionats a través d'un mostratge no probabilístic per accessibilitat. Els resultats permeten conèixer l'escassa formació que este professorat té en mesures de prevenció i d'intervenció, així com la manca d'inclusió i d'implicació de les famílies en la programació d'accions educatives amb este fi. Com a conclusió, cal destacar la necessitat de formar el col·lectiu docent en metodologies que treballen de forma específica la convivència en estos centres.

Paraules clau: formació del professorat; acaçament; adolescència; ambient escolar.

Abstract. *Compulsory secondary education teacher training for school bullying prevention and intervention: Some indicators*

The training secondary education teachers receive in bullying prevention is essential to ensure coexistence in the secondary school setting. This study aims to determine what training these teachers receive; the preventive and intervention actions implemented in the classroom and in the schools; the degree of association between some personal characteristics of the teachers and their knowledge about bullying; and potentially key indicators for designing training programs tailored to meet teachers' needs. We use a survey methodology based on the descriptive-exploratory analysis of information obtained from 168 teachers at 12 secondary education schools selected by non-probability sampling accessibility. The results provide insight into the lack of training among teachers in bullying prevention and intervention as well as the non-inclusion and involvement of families in the programming of educational activities for this purpose. We conclude that teachers need to be trained in methodologies that support and promote coexistence in these centers.

Keywords: teacher training; bullying; adolescence; classroom environment.

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción | 3. Método |
| 2. Estado de la cuestión
y objetivos del estudio | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Actualmente y de forma general, el acoso escolar ha adquirido una mayor importancia, debido a que cada vez se da en edades más tempranas y de manera más alarmante (Clémence, 2001; Del Moral et al., 2014). En todas las épocas, ha existido alumnado con comportamientos disruptivos y actitudes inadecuadas en los institutos de educación secundaria (IES), pero, desde hace unos años, el profesorado ha de enfrentarse a situaciones de acoso escolar entre iguales cada vez más graves (Avilés, 2010, 2012a; 2012b; Marchena, 2012; Strohmeier y Noam, 2012).

Existen diversas investigaciones en torno al fenómeno del acoso escolar con la intención de ampliar su conocimiento, cuantificar su frecuencia de aparición

y describir los rasgos característicos de sus protagonistas (Serrano e Iborra, 2005; Piñuel y Oñate, 2006; Marchesi et al., 2007). Sin embargo, son cada vez más numerosos los estudios que se interesan por la figura docente como eje de mejora en su prevención e intervención, centrados en diferentes aspectos tales como sus percepciones sobre la problemática del acoso escolar, su concepción e identificación de dicha situación, sus creencias en torno a esta problemática, su forma de actuar y su formación. Es importante señalar que, en lo referente al análisis de estos últimos aspectos, se han elaborado ya numerosos trabajos de carácter internacional (Lawrence y Green, 2005; Yoon y Kerber, 2003), nacional (Del Barrio et al., 2007; Díaz-Aguado et al., 2010), autonómico (Jares, 2006; Rodríguez, 2004) y provincial (Alonso, 2009; Alonso et al., 2007a, 2007b).

El estudio que aquí presentamos se inicia atendiendo al concepto de *acoso escolar* descrito en 1993 por el psicólogo noruego Olweus, según el cual: «un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro u otros estudiantes» (p. 10). Concepto matizado por entender como «acciones negativas» a los actos agresivos e intencionales consistentes en expresiones injuriosas o vejatorias que dañan la imagen de la víctima y le impiden defenderse por sí misma, como también señalan Smith et al. (2006), y que bien puede ser moderado (acoso que se hace menos de una vez a la semana) o severo (se da más de una vez por semana) (Ortega-Ruiz et al., 2008; Avilés, 2009). Unido a este fenómeno presencial y directo de acoso escolar, actualmente aparece, como muy patente, una forma de acoso denominada *ciberacoso* (Caba y López, 2013; Topcu et al., 2013), el cual ha venido de la mano del entorno digital y virtual en el que se reproduce, a gran velocidad y en diversos contextos, una ingente cantidad de acciones de acoso entre el alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO), como se refleja en el proyecto de Gairín et al. (2014), sobre los usos y abusos de las tecnologías de la información y la comunicación en adolescentes, o en el de Bartrina (2014), sobre conductas de ciberacoso examinadas en expedientes de la jurisdicción de menores de Cataluña.

2. Estado de la cuestión y objetivos del estudio

En estos momentos, los departamentos de Orientación (DO) de los IES, en sus propuestas de organización y actividades para la orientación educativa, están haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar actuaciones que favorezcan la convivencia y, por ende, de trabajar de forma concreta los problemas de acoso escolar en los centros y en las aulas (Avilés et al., 2011; Ibarrola e Iriarte, 2014). Intento que, además de trasladarse a nivel transversal a la labor de otros departamentos de esta etapa educativa, también se dirija al profesorado, para que, en su acción de tutorías con su grupo clase, atienda a estas temáticas.

En general, son ya muchos los DO que están planteando a la comunidad educativa la necesidad de conseguir que los centros y las aulas se conviertan

en espacios en los que fomentar y trabajar el aprendizaje hacia la mejora de la convivencia y la tolerancia para conseguir que se convierta en una materia transversal de los estudiantes. El centro educativo, en general, y el grupo clase, en particular, son unos lugares clave donde el alumnado puede aprender a relacionarse de manera positiva, sin agresiones ni acosos, con lo cual adquiere las competencias necesarias para promover la convivencia social gracias al trato continuo con personas tanto de edades similares como diferentes.

Sin embargo, consultado el estudio realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Díaz-Aguado et al., 2010), se constata, a través de la respuesta dada por 23.100 alumnos y 6.175 docentes, incluyendo al equipo directivo y al DO de 301 IES públicos y privados de las distintas comunidades autónomas, que las acciones realizadas hasta el momento no son suficientes para terminar con la problemática del acoso escolar en los centros y que la formación del profesorado en programas de prevención e intervención ante la misma podrían ser muy o bastante importantes para mejorar el clima de convivencia de las instituciones docentes (Pérez-Carbonell et al., 2009; Van Goethem et al., 2010).

Son distintos los autores y las autoras que señalan la falta de formación en acoso escolar entre el profesorado de secundaria y la escasa preparación de los futuros enseñantes para intervenir ante situaciones de este tipo, así como para trabajar con las víctimas, las personas acosadoras, las familias y el resto del alumnado (Navarro, 2011; Fernández et al., 2006; Boulton, 1997; O'More, 2000; Yoon, 2004). Igualmente, otros afirman que el profesorado en activo no ha recibido formación sobre acoso escolar en su etapa universitaria (Nicolaidis et al., 2002), y se resalta, como así lo hacen Benítez y Justicia (2006), que necesitan conocer cómo hablar con las víctimas, con las personas acosadoras y cómo trabajar con sus familias.

Así pues, se hace patente que el profesorado debe contar con una formación y con una orientación específicas que le permitan afrontar este problema educativo con acciones creativas y ajustadas al entorno. Para ello, debe adquirir los conocimientos teóricos necesarios sobre el tema, a fin de poner en marcha las medidas de prevención e intervención del acoso escolar, al tiempo que debe aprender a desarrollar procesos de interacción y comunicación en el aula; a aplicar destrezas y habilidades sociales que fomenten el aprendizaje y la convivencia en la misma, y a abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos ante situaciones de intimidación y acoso, de generación de clima afectivo-relacional y de resolución constructiva de problemas, entre otras cuestiones.

Desde este marco, se muestra el presente estudio, que persigue los objetivos siguientes:

1. Conocer la formación que tiene el profesorado de ESO participante en la investigación sobre acoso escolar y qué acciones de prevención e intervención utiliza con la víctima, el acosador y el grupo clase, así como las que utiliza el centro educativo.

2. Determinar si existe asociación entre variables personales del profesorado encuestado, como sexo, edad, años de experiencia docente, y el conocimiento que dicho profesorado tiene sobre acoso escolar y con las acciones de prevención e intervención que desarrolla, analizando sus puntos fuertes y débiles.
3. Realizar, a partir de los resultados obtenidos, una propuesta del procedimiento a seguir para detectar *indicadores clave* que permitan diseñar la estructura básica de acciones formativas adaptadas a las necesidades del profesorado y de los DO de los IES de forma contextualizada y no general.

3. Método

En este estudio, se opta por una metodología de encuesta desde un planteamiento estadístico exploratorio-descriptivo. Concretamente, se ha seguido un diseño basado en una metodología cuasiexperimental, propia de contextos sociales en los que no es posible alcanzar un control experimental completo (Buendía, 1992: 120-121).

3.1. Participantes

El profesorado participante en esta investigación fue seleccionado a través de un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental, basado en criterios de accesibilidad y representatividad respecto al perfil de los destinatarios finales. Participaron de forma voluntaria profesores y profesoras de doce centros escolares de educación secundaria de Valencia. Hemos de ser conscientes de que este procedimiento de selección de la muestra atenta contra criterios de representatividad y generalización de conclusiones, pero supone la posibilidad de iniciar estudios sucesivos a partir de sus resultados y de la ampliación de la muestra —elegida con muestreos probabilísticos—, que pongan de manifiesto la importancia de llevar a cabo acciones de prevención e intervención adecuadas por parte del profesorado de secundaria en materia de acoso escolar.

Concretamente, se trabaja con un total de 168 docentes de ESO en activo, de siete centros públicos (un 58,33%) y cinco centros privados concertados (un 42,66%) de Valencia. Del conjunto, un 58,93% son profesoras y un 41,07%, profesores, con una media de 45 años —edades comprendidas entre los 25 y los 63 años—. Además, un 68,45% afirma tener más de 12 años de experiencia docente, un 42,07% está formado por profesores y profesoras tutores de uno de los cuatro cursos que componen la etapa de ESO y un 33,13% señala que, aunque no son profesores tutores en el curso escolar durante el cual se les ha encuestado, tienen experiencia como tales.

3.2. Procedimiento de recogida de información

La recogida de información relativa a este estudio se realiza durante los cursos 2009-2010 a 2011-2012. Asimismo, para el diseño del instrumento utilizado en esta investigación, y que nos permite realizar dicha recogida, se siguen varias fases para la validación del contenido y la fiabilidad del cuestionario. A continuación, pasamos a comentarlas.

Fase 1

Se confecciona un cuestionario de opinión ad hoc dirigido al profesorado de ESO, tomando como origen el de *Formación de los/las docentes de Educación Secundaria Obligatoria sobre el bullying* (Serrano y Pérez, 2009), así como la revisión de otros instrumentos ya existentes que trabajan dichos contenidos en distintas bases de datos (bases de datos de educación: ERIC, catálogo de artículos de revistas sobre ciencias sociales y humanidades: ISOC, red de bases de datos de información educativa del Ministerio de Educación y Ciencia: REDINED, base de datos de la Agencia Española del ISBN, Catálogo de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, etc.). De forma específica, se revisan siete cuestionarios:

- Cuestionario Matson Evaluación of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Matson et al., 1983), versión de Trianes et al., 2002.
- Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales para profesorado (Ortega et al., 1995).
- Test BULL-S, cuestionario de evaluación de la agresividad entre escolares (Cerezo, 2002).
- Cuestionario del estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005).
- Austotest Cisneros (Piñuel y Oñate, 2006).
- Cuestionario para jefes de estudios de secundaria (Del Barrio et al., 2007).
- Cuestionario para el profesorado del Instituto IDEA (Martín y Lamarca, 2006).

Fase 2

Tras la revisión y elaboración del listado de ítems posibles destinados a conocer la formación del profesorado y el uso de medidas de prevención e intervención que se pueden seguir ante el acoso escolar, desde el ámbito legal, educativo y familiar, un grupo de profesores y profesoras de ESO en activo realiza la revisión de los mismos. Es decir, en esta fase del diseño, se tiene en consideración el proceso de validación de contenido mediante jueces siguiendo las pautas clásicas para comprobar la validez teórica del contenido y del significado. Para dicha validación, el comité atiende a los siguientes criterios:

- Relevancia y pertinencia del ítem y claridad del lenguaje empleado.
- Definición de las variables o de las dimensiones generales de estudio:

- *Acoso escolar*: el acoso que sufre un estudiante o una estudiante mediante actos agresivos e intencionales consistentes en expresiones injuriosas o vejatorias que dañan su imagen y le impiden defenderse por sí mismo.
- *Acciones de prevención e intervención*: se asume el planteamiento ante el acoso escolar de Muñoz (2009). Prevención tanto primaria como secundaria. Lo realizado de forma anticipada para evitar que aparezca esta problemática, pasando por la detección y el control de posibles factores de riesgo que puedan derivar en incipientes casos de acoso escolar. Intervención o prevención terciaria: acciones dirigidas a corregir o enmendar una situación de acoso escolar ya existente.

Así pues, el análisis de acuerdo de dicho comité de expertos ofrece como resultado el conjunto de los 28 ítems distribuidos en distintas dimensiones: datos personales, conocimiento sobre acoso escolar, formación recibida en acoso escolar y medidas de prevención e intervención en acoso escolar. Bien con un formato de respuesta categorial, bien de opción múltiple y/o única.

Fase 3

Análisis de la consistencia interna del cuestionario diseñado. Específicamente en este análisis de consistencia interna, para estimar la fiabilidad del cuestionario, se utiliza el coeficiente Alfa de Cronbach. En este caso, se obtiene una fiabilidad medio alta ($\alpha = 0,724$), lo que indica que el conjunto de ítems seleccionados se mide de forma coherente y consistente.

3.3. Análisis y resultados

Concretamente, con los datos cuantitativos procedentes de las respuestas del profesorado participante en nuestro estudio, se construyó una matriz de datos utilizando el *software* estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 21.

En primer lugar, se realizaron los análisis descriptivos básicos por ítems mediante el cálculo de estadísticos de frecuencias, los cuales nos han permitido describir las características de la muestra y conocer el porcentaje del profesorado que tiene conocimientos sobre el acoso escolar, puesto que ha realizado cursos formativos sobre esta temática, así como la frecuencia con la que pone en práctica las acciones de prevención e intervención con la víctima, con la persona acosadora, con el grupo clase y en el centro educativo (ver tabla 1).

Tabla 1. Resultados descriptivos por dimensiones. Formación sobre acoso escolar y acciones de prevención e intervención que utiliza el profesorado

Dimensión 1. Formación y conocimiento sobre el acoso escolar
– Solo un 5,36% del profesorado ha realizado algún curso que le haya aportado conocimientos sobre el acoso escolar.
– Un 83,53% afirma conocer <i>algo</i> y <i>bastante</i> sobre acoso escolar, pero este conocimiento es teórico (75%).
– Aunque un 55,36% conoce el ciberacoso escolar, el <i>happy slapping</i> y el <i>dating violence</i> , son conocidos solo por un 4,76% del profesorado encuestado.
– Un 52,69% señala conocer <i>nada</i> o <i>poco</i> sobre cuáles son sus funciones en materia de acoso escolar según la legislación vigente.
Dimensión 2. Identificación de acciones de prevención e intervención que utilizan con la víctima, la persona acosadora y el grupo clase, así como las que realiza su centro educativo
– Un 55,09% del profesorado sabe actuar <i>algo</i> ante un caso de acoso escolar, mientras que un 31,14% solo sabe <i>un poco</i> .
– Un 2,98% del profesorado no sabe qué hacer con la víctima y el 97,02% restante sigue con ella distintas acciones, entre las que destacan hablar con ella en privado tratando de darle seguridad y de que se sienta mejor (opción elegida por un 83,33%) o derivarla al DO (señalado por un 70,83%).
– Un 2,98% del profesorado no sabe qué hacer con el acosador o la acosadora y el otro 97,02% pone en práctica diferentes acciones. La más utilizada de ellas es aplicar las consecuencias asociadas a la conducta disruptiva contenidas en el Reglamento de régimen interno (RRI) o en las normas de la clase (acción señalada por un 70,83%).
– El porcentaje del profesorado encuestado que afirma realizar acciones preventivas con su grupo clase es mayor (un 73,20%) que el que señala desarrollar acciones de intervención (un 57,10%).
– La acción de prevención que señala la mayoría del profesorado para tratar de prevenir la aparición de casos de acoso escolar es promover la aceptación y el respeto desde principio de curso, tanto en el centro (así lo hace un 80,36%) como en cada uno de los grupos clase (un 70,83%).
– Entre las acciones de intervención que el profesorado dice que se aplican en el centro, están las acciones marcadas en el Plan de convivencia (PC), en el RRI y en el Plan de acción tutorial (PAT) (un 89,29%), así como hablar con el grupo clase del problema y de sus consecuencias (un 45,83%).

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, se calculan las tablas de contingencia para conocer la frecuencia que comparten dos de los valores pertenecientes a variables distintas, marcados al mismo tiempo por el profesorado encuestado, además de la prueba ji cuadrado de Pearson (χ^2 de Pearson), para poder determinar si existe asociación entre las variables analizadas o ítems. Para ello, se utiliza como criterios de interpretación: $\leq 0,05$, cuando existe asociación entre las variables, y $> 0,05$, cuando no existe dicha asociación. Los resultados hallados se presentan a modo de resumen en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de los análisis de las tablas de contingencia y de la prueba ji cuadrado de Pearson

Asociaciones encontradas entre...			
<i>Edad del profesorado y solicitud de ayuda al Departamento de Orientación por parte del centro para que intervenga ante un caso de acoso escolar en el grupo clase.</i>			
– La cantidad de profesores y profesoras que realizan esta acción es del 39,76%. Un 20,47% de ellos tiene entre 25 y 46 años y un 19,28%, entre 47 y 63 años.			
– <i>Tendencia:</i> el profesorado más joven es el que más usa esta estrategia.			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	7,817	3	0,050
Razón de verosimilitudes	8,003	3	0,046
Asociación lineal por lineal	0,635	1	0,426
N de casos válidos	166		

Sexo del profesorado y comunicación del caso de acoso escolar a la familia del acosador o de la acosadora para buscar soluciones.

- Del 43,45% de los docentes que optan por esta medida, más de las tres cuartas partes (un 30,95%) son profesoras y el resto (un 12,50%), profesores.
- *Tendencia:* medida utilizada más por profesoras que por profesores.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	8,075	1	0,004
Razón de verosimilitudes	8,216	1	0,004
Asociación lineal por lineal	8,027	1	0,005
N de casos válidos	168		

Sexo del profesorado y promoción de la aceptación y el respeto en el grupo clase para prevenir el acoso escolar.

- Del 70,83% de los docentes que han marcado esta acción, un 23,81% son profesores y un 47,02%, profesoras.
- *Tendencia:* es utilizado más por profesoras que por profesores.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	9,376	1	0,002
Razón de verosimilitudes	9,297	1	0,002
Asociación lineal por lineal	9,321	1	0,002
N de casos válidos	168		

Sexo del profesorado e importancia otorgada en el centro educativo donde trabaja para que tome conciencia de la gravedad del acoso escolar con la intención de prevenirlo.

- Del 23,81% del profesorado que marca esta acción, un 14,29% son *profesores* y un 9,52%, *profesoras*.
- *Tendencia*: es marcado más por profesores que por profesoras.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	7,772	1	0,005
Razón de verosimilitudes	7,678	1	0,006
Asociación lineal por lineal	7,726	1	0,005
N de casos válidos	168		

Sexo del profesorado e iniciativa del centro educativo donde trabaja para derivar los casos de acoso escolar a la Fiscalía de Menores.

- Del 23,81% del profesorado que afirma que, en su centro, se recurre a la Fiscalía de Menores ante un caso grave de acoso, un 13,09% son *profesores* y un 10,71%, *profesoras*.
- *Tendencia*: es marcado más por profesores que por profesoras.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	4,208	1	0,040
Razón de verosimilitudes	4,155	1	0,042
Asociación lineal por lineal	4,183	1	0,041
N de casos válidos	168		

Años de experiencia docente y solicitud de colaboración, por parte del centro educativo, de los servicios sociales locales y de la consejería competente en protección de menores para que intervengan en los casos de acoso escolar en que sea necesario.

- Del 48,81% del profesorado que da esta respuesta, un 4,16% *tiene como máximo 6 años de experiencia como docente*; un 4,76%, *de 6 a 9 años*; un 1,79%, *de 9 a 12 años*, y un 38,09%, *más de 12 años*.
- *Tendencia*: el profesorado con más años de experiencia docente es el que más lo señala.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	18,013	4	0,001
Razón de verosimilitudes	19,863	4	0,001
Asociación lineal por lineal	2,591	1	0,107
N de casos válidos	168		

Docente con la función de tutor o tutora en el momento de ser encuestado que envía a la persona acosadora a la dirección o al jefe o a la jefa de estudios del centro.

- Más de la mitad del profesorado de ESO encuestado (un 54,27%) señala que, cuando se encuentra con un alumno o una alumna acosadora, utiliza esta medida. Un 18,90% de ellos es *profesorado tutor de ESO* y un 35,37%, *no*.
- *Tendencia*: el profesorado que no es tutor es el que más realiza esta acción con la persona acosadora.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	4,188	1	0,041
Razón de verosimilitudes	4,195	1	0,041
Asociación lineal por lineal	4,162	1	0,041
N de casos válidos	164		

Docente con la función de tutor o tutora en el momento de ser encuestado que promueve, desde el inicio de curso, la aceptación y el respeto en el grupo clase para prevenir el acoso.

- Del 71,34% de docentes que responden que usan esta medida, un 34,15% es *profesorado tutor de ESO* y un 37,19% *no lo es*.
- *Tendencia*: el profesorado que tutoriza es el que más realiza esta acción de prevención.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	5,616	1	0,018
Razón de verosimilitudes	5,798	1	0,016
Asociación lineal por lineal	5,582	1	0,018
N de casos válidos	164		

Docente con la función de tutor o tutora en el momento de ser encuestado que habla con el grupo clase y que trata el acoso para prevenirlo.

- De la cuarta parte de los docentes que señalan que usan esta medida, un 14,02% es *profesorado tutor* y el 10,98% restante *no lo es*.
- *Tendencia*: el profesorado que tutoriza es el que más realiza esta acción de prevención.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	4,412	1	0,036
Razón de verosimilitudes	4,370	1	0,037
Asociación lineal por lineal	4,385	1	0,036
N de casos válidos	164		

Docente con la función de tutor o tutora en el momento de ser encuestado que realiza acciones de intervención en el grupo clase ante el acoso escolar.

- El total de profesorado que realiza acciones de intervención en el grupo clase es el 56,71%, un 31,09% del cual es *profesorado tutor de ESO* y un 25,61%, *profesorado no tutor*.
- *Tendencia*: el profesorado que tutoriza es el que más realiza esta acción de prevención.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	14,364	1	0
Razón de verosimilitudes	14,764	1	0
Asociación lineal por lineal	14,276	1	0
<i>N</i> de casos válidos	164		

Docente con la función de tutor o tutora en el momento de ser encuestado que habla con las familias en busca de soluciones para intervenir ante el acoso escolar.

- Los resultados muestran que, del profesorado participante que marca esta acción (19,51%), un 12,19% *tutoriza algún grupo clase* y el 7,31% restante, *no*.
- *Tendencia*: el profesorado que tutoriza es el que más realiza esta acción de prevención.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	6,807	1	0,009
Razón de verosimilitudes	6,739	1	0,009
Asociación lineal por lineal	6,765	1	0,009
<i>N</i> de casos válidos	164		

Docente con la función de tutor o tutora en el momento de ser encuestado que habla con el grupo clase sobre el caso de acoso y sus consecuencias como acción de intervención.

- Destacar que, del 45,73% del profesorado de ESO encuestado que realiza esta acción con el grupo clase, un 26,22% es *profesorado tutor* y un 19,51% no lo es.
- *Tendencia*: el que más lo hace es el *profesorado tutor*.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	13,205	1	0
Razón de verosimilitudes	13,339	1	0
Asociación lineal por lineal	13,125	1	0
<i>N</i> de casos válidos	164		

Docente con la función de tutor o tutora en el momento de ser encuestado que solicita colaboración con el DO del centro.

- Del 39,63% del profesorado que señala que solicita la colaboración del Departamento de Orientación, el 20,73% es profesorado tutor y el 18,90% restante, no.
- *Tendencia:* lo hace el profesorado que ha sido más años tutor que el que lleva menos años ejerciendo esta función.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	4,628	1	0,031
Razón de verosimilitudes	4,620	1	0,032
Asociación lineal por lineal	4,600	1	0,032
N de casos válidos	164		

Experiencia como profesor tutor y acción de consensuar con el alumnado las normas del aula y las consecuencias de su transgresión para prevenir el acoso.

- Del 30,72% del profesorado encuestado que usa esta medida, un 1,20% nunca ha sido tutor; un 3,01% sí lo ha sido entre 1 y 3 años; un 5,42%, entre 3 y 6 años; un 3,61%, entre 6 y 9 años; un 2,41%, entre 9 y 12 años, y un 15,96% lo ha sido durante más de 12 años.
- *Tendencia:* lo hace el profesorado que ha sido más años tutor que aquel que lleva menos años ejerciendo esta función.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	11,840	5	0,037
Razón de verosimilitudes	12,200	5	0,032
Asociación lineal por lineal	0,557	1	0,455
N de casos válidos	166		

Experiencia como profesor tutor y realización de acciones de intervención con el grupo clase.

- Del 56,63% del profesorado que dice intervenir ante los casos de acoso, el 1,81% nunca ha sido tutor; un 6,02% lo ha sido entre 1 y 3 años; un 8,43%, entre 3 y 6 años; un 10,24%, entre 6 y 9 años; un 5,42%, entre 9 y 12 años, y un 24,69% lo ha sido durante más de 12 años.
- *Tendencia:* el profesorado con más años de experiencia como tutor es el que más acciones de intervención realiza.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	20,208	5	0,001
Razón de verosimilitudes	21,055	5	0,001
Asociación lineal por lineal	0,128	1	0,720
N de casos válidos	166		

Experiencia como profesor tutor, organización de conversaciones con el grupo clase y tratamiento del acoso para prevenirlo.

- Dicha acción es elegida por el 25,30% del total del profesorado encuestado. Un 0,60% *nunca ha sido tutor*; un 1,20% lo ha sido *entre 1 y 3 años*; un 3,01%, *entre 3 y 6 años*; un 4,21%, *entre 6 y 9 años*; un 3,61%, *entre 9 y 12 años*, y un 12,65% lo ha sido *durante más de 12 años*.
- *Tendencia*: el profesorado con más años de experiencia como tutor es el que más realiza esta acción de prevención.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	12,227	5	0,032
Razón de verosimilitudes	13,692	5	0,018
Asociación lineal por lineal	2,427	1	0,119
N de casos válidos	166		

Experiencia como profesor tutor y organización de conversaciones con el grupo clase sobre el acoso y sus consecuencias como acción de intervención.

- Del 45,78% del grupo de profesorado que realiza esta acción, un 1,81% *nunca ha sido tutor*; un 5,42% lo ha sido solo *de 1 a 3 años*; un 7,83%, *de 3 a 6 años*; un 7,23%, *de 6 a 9 años*; un 3,61%, *de 9 a 12 años*, y un 19,88%, *durante más de 12 años*.
- *Tendencia*: el profesorado con más años de experiencia como tutor es el que más realiza esta acción de intervención.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	12,631	5	0,027
Razón de verosimilitudes	13,232	5	0,021
Asociación lineal por lineal	0,001	1	0,972
N de casos válidos	166		

Experiencia como profesor tutor y aumento de la vigilancia por parte del centro educativo en los lugares de riesgo de acoso, a fin de prevenirlo.

- Del 33,73% del profesorado que selecciona esta acción, el 3,01% *nunca ha tutorizado a ningún grupo clase*; un 2,41% lo ha hecho *entre 1 y 3 años*; un 7,23%, *entre 3 y 6 años*; un 3,01%, *entre 6 y 9 años*; un 6,63%, *entre 9 y 12 años*, y un 11,45%, *durante más de 12 años*.
- *Tendencia*: el profesorado que más lo señala es el que ha sido tutor durante más años.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Ji cuadrado de Pearson	13,866	5	0,016
Razón de verosimilitudes	14,068	5	0,015
Asociación lineal por lineal	0,485	1	0,486
N de casos válidos	166		

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se realiza el análisis de componentes principales para datos categóricos, con el objetivo de obtener, a través de la reducción y de la estructuración de la información que aportan las variables categóricas del cuestionario, una explicación adecuada de las asociaciones encontradas, lo cual ayuda a detectar tendencias de respuestas del profesorado participante en el estudio, como podemos apreciar en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados del análisis de los componentes principales. Resumen de diferencias

Diferencias encontradas entre varios aspectos	
Tener conocimiento práctico y teórico sobre acoso	<p>Los docentes y las docentes que tienen conocimientos prácticos señalan que:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Tienen conocimientos sobre acciones para prevenir e intervenir en casos de acoso. — Conocen y ponen en práctica acciones de prevención y de intervención en el grupo clase. — Tienen poco conocimiento y/o información sobre los distintos tipos de acoso escolar. — Llevan más de 9 años ejerciendo como tutores o tutoras. — Conocen mucho, bastante o algo sus funciones en materia de acoso escolar según la legislación vigente.
	<p>Los docentes y las docentes que tienen conocimientos teóricos señalan que:</p> <ul style="list-style-type: none"> — No tienen conocimientos sobre acciones para prevenir e intervenir en casos de acoso. — No conocen ni ponen en práctica acciones de prevención ni de intervención en el grupo clase. — Tienen conocimiento y/o información suficiente sobre los distintos tipos de acoso, excepto del acoso social directo. — Llevan menos de 9 años ejerciendo como profesores tutores. — Desconocen por completo cuáles son sus funciones en materia de acoso escolar según la legislación vigente.
Acciones de prevención que se utilizan y acciones de prevención que no se utilizan	<p>Las acciones de prevención que se utilizan son:</p> <ul style="list-style-type: none"> — En grupo clase: promover, desde principio de curso, la aceptación y el respeto; marcar las normas del aula y las consecuencias de su transgresión; consensuar, con los estudiantes y las estudiantes, las normas del aula y las consecuencias de su transgresión; utilizar, siempre que pueda, el aprendizaje cooperativo, y hablar y tratar el tema del acoso. — En el centro: promover, desde principios de curso, la aceptación y el respeto; concienciar a todos los miembros de la clase de la importancia del acoso; consensuar entre todos las normas de convivencia del centro; aumentar la vigilancia en los lugares de mayor riesgo de acoso; motivar a los docentes y a las docentes para que se formen sobre el acoso; atender al acoso en el momento de diseñar el Plan de convivencia, el Reglamento de régimen interno y/o el Plan de acción tutorial.
	<p>Las acciones de prevención que no se utilizan son:</p> <ul style="list-style-type: none"> — En grupo clase: como medida de prevención, hablar, en las reuniones con las familias de su alumnado, del acoso escolar. — En el centro: realizar jornadas sobre el acoso para los estudiantes y las estudiantes, así como charlas informativas sobre este para las familias.

Acciones de intervención que se utilizan y acciones de intervención que no se utilizan	Las acciones de intervención que se utilizan son:
	<ul style="list-style-type: none"> — En grupo clase: solicitar ayuda al departamento de orientación del centro; hablar con el grupo clase del caso y sus consecuencias; aplicar —si se recogen— las consecuencias asociadas que se marcan en el Reglamento de régimen interno o las normas del aula. — En el centro: seguir las acciones de intervención marcadas en el Plan de convivencia, en el Reglamento de régimen interno y/o en el Plan de acción tutorial.
	Las acciones de intervención que no se utilizan son:
	<ul style="list-style-type: none"> — En grupo clase: hablar con las familias en busca de soluciones. — En el centro: solicitar la colaboración de los servicios sociales locales y de la consejería competente en protección de menores en los casos que sea necesario, así como derivar las situaciones más graves a la Fiscalía de Menores.

Fuente: elaboración propia.

3.4. Conclusión

Tras los resultados aquí presentados, en cuanto al primer objetivo (*conocer la formación que tiene el profesorado de la ESO, las acciones de prevención e intervención que utiliza con la víctima, el acosador y el grupo clase*), podemos concluir que aparece, al igual que en otros estudios (Alonso, 2009; García, 2009; Navarro, 2011), la formación insuficiente sobre acoso escolar entre el profesorado. Además, se ha podido constatar que las acciones de prevención que realiza el profesorado en el grupo clase y en el centro son de carácter educativo, como también se corrobora en otros estudios (Iriarte et al., 2010). Ello en contraposición a cuando aparece un caso de acoso escolar, donde las acciones de intervención que aplican tanto en el grupo clase como en el centro, son de carácter punitivo.

En lo referente al segundo objetivo (*determinar si existe asociación entre las variables personales del profesorado y el conocimiento que tiene sobre acoso escolar y con las acciones de prevención e intervención que desarrolla*), hemos encontrado que el profesorado más joven es el que solicita mayor ayuda al DO, y aquel que ha realizado la función de tutor durante más años es el que, ante casos de acoso escolar, más señala llevar a cabo las acciones marcadas en el PC, en el RRI y en el PAT.

En lo referente al tercer objetivo planteado en este estudio (*realizar una propuesta de indicadores clave generales que faciliten el diseño de acciones formativas*), podemos establecer, según los resultados hallados y a modo de conclusión, los siguientes indicadores para el desarrollo de estrategias o acciones educativas de formación en acoso escolar:

- *Evaluación de las necesidades del centro en materia de acoso escolar*, para conseguir una mayor motivación e implicación de sus agentes. Sin esta detección, las acciones son excesivamente generales y no contemplarán el contexto del aula y/o del centro.

- *Desarrollo de una intervención integral*. Es decir, implicar a todos los agentes educativos y sociales en el desarrollo de las acciones formativas (Adell, 2013; Debarbieux y Blaya, 2009; García, 2009), destacando la importancia de:
- Las estrategias de colaboración y cooperación entre profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y familia.
 - Las herramientas que permitan examinar el clima de convivencia del grupo clase y del hogar: sociogramas, escalas de valoración del ambiente social de aula, entre otras.
 - Los sistemas de normas de convivencia en el grupo clase, en el centro y en la familia.
 - Las propuestas para la organización, por parte del alumnado del centro, de jornadas, charlas y seminarios sobre acoso escolar.
 - Los ejercicios de toma de conciencia y sensibilización específicos en el alumnado para prevenir el acoso escolar en toda la comunidad educativa.
 - Los protocolos para la solicitud de ayuda a los servicios sociales, a la consejería competente en protección de menores y a la Fiscalía de Menores, entre otros.
- *Formación para la convivencia y en competencias docentes socioemocionales* (Ibarrola e Iriarte, 2014), diseñando acciones que se centren en la adquisición de conocimientos teóricos sobre qué es el acoso escolar y su tipología presencial y no presencial a través de las redes sociales, así como en el conocimiento específico por parte del profesorado de sus funciones en materia de acoso escolar según establece la normativa vigente. Todo ello a través de seminarios, charlas o talleres con personal experto. Asimismo, se hace necesario dar a conocer estudios que presenten situaciones en las que el uso de medidas preventivas, tanto en el grupo clase como en el centro, haya supuesto una mejora del clima en detrimento de la aparición del acoso escolar. Por otro lado, al igual que destacan Sánchez y Cerezo (2011), se hace necesario trabajar con el grupo de docentes el desarrollo de sus competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, etc.), para dotarlo de actitudes positivas y estrategias que le ayuden a lograr el bienestar personal y social que le permita extraer su propio potencial, a fin de que pueda afrontar los acontecimientos de la vida cotidiana.

Todo ello con la finalidad última de trabajar para la consecución y la generación de una «cultura de convivencia» (Ibarrola e Iriarte, 2014), concienciar y motivar a todas las personas involucradas en el quehacer educativo de los centros y dar importancia al fomento de las relaciones positivas en cada grupo clase, llegando así a erradicar las situaciones de acoso entre iguales (Iriarte et al., 2010).

Referencias bibliográficas

- ADELL, M.A. (2013). «El fenomen del *bullyings*». *Quaderns Sèniors: Publicació de l'Associació de Professors Jubilats de la Universitat de València (APROJUV)*, 2.
- ALONSO, P. (2009). «El acoso escolar: Análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo». *Revista de Pedagogía Bordón*, 61 (3), 7-18.
- ALONSO, P.; LOBATO, H.; HERNANDO, A. y MONTILLA, M.^aV.C. (2007a). «La visión del acoso escolar en futuros profesores de primaria y de secundaria». En: GÁZQUEZ, J.J.; PÉREZ, M.^aC.; CANGAS, A.J. y YUSTE, N. (eds.). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 105-110.
- (2007b). «Estrategias de prevención e intervención del profesorado de Secundaria ante la violencia escolar». En: GÁZQUEZ, J.J.; PÉREZ, M.^aC.; CANGAS, A.J. y YUSTE, N. (eds.). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 105-110.
- AVILÉS, J.M.^a (2009). «Ciberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria». *Boletín de Psicología* [en línea], 96, 79-96. <www.uv.es/seoane/boletin/previos/N96-6.pdf>.
- (2010). «Ciberbullying y éxito escolar». *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- (2012a). «Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral». *Revista de Investigación en Psicología*, 15 (1), 17-31.
- (2012b). *Manual contra el acoso escolar: Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.
- AVILÉS, J.M.^a; IRURTIA, M.^aJ.; GARCÍA-LÓPEZ, L.J. y CABALLO, V.E. (2011). «El maltrato entre iguales: Acoso escolar». *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19 (1), 57-90.
- BARRIO, C. del; ESPINOSA, M.A.; MARTÍN, E.; OCHAFTA, E.; BARRIOS, A.; DIOS, M. de y UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* [en línea]. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf>.
- BARTRINA, M.^aJ. (2014). «Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes: Hay una salida con la educación y la conciencia social». *Educar*, 50 (2), 383-400.
- BENÍTEZ, J.L. y JUSTICIA, F. (2006). «El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno». *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 81-93.
- BUENDÍA, L. (1992). «El método experimental». En: COLÁS, M.^aP. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar, 110-153.
- BOULTON, M.J. (1997). «Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope». *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- CABA, M.A. y LÓPEZ, R. (2013). «La agresión entre iguales en la era digital: Estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de primaria y del primero de secundaria». *Revista de Educación*, 362, 247-272.
- CEREZO, F. (2002). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- CLÉMENCE, A. (2001). «Violence and security at school: The situation in Switzerland». En: DEBARDIEUX, E. y BLAYA, C. (eds.). *Violence in schools: Ten approaches in Europe*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- DEBARDIEUX, E. y BLAYA, C. (2009). «Clima escolar i prevenció de la violència». *Educar*, 43, 31-41.

- DÍAZ-AGUADO, M.^aJ.; MARTÍNEZ, R. y MARTÍN, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación. <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13567/19/0>>
- FERNÁNDEZ, M.^a; GARCÍA, A.B. y BENÍTEZ, J.L. (2006). «Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), 1-13.
- GAIRÍN, J.; CASTRO, D.; DÍAZ, A. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2014). «Estudio sobre los usos y abusos de las tecnologías de la información y la comunicación en adolescentes». *Seguridad y Medio Ambiente*, 135, 18-29.
- GARCÍA BACETE, F.J. (2009). «Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia». *Educar*, 43, 43-60.
- IBARROLA, S. e IRIARTE, C. (2014). «La atención al clima escolar del aula, base de la educación para la convivencia: Claves para el profesor». *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 237, 39-57.
- IRIARTE, C.; GONZÁLEZ, M.C. y LÓPEZ DE DICASTILLO, N. (2010). «Estudio de creencia, actitudes y actuaciones del profesorado en torno a la educación para la convivencia a través del cuestionario de competencia social para el profesorado». *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 222, 217-240.
- JARES, X. (2006). «Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria». *Revista de Educación* [en línea], 339, 467-491. <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a21.pdf>>.
- LAWRENCE, C. y GREEN, K. (2005). «Perceiving classroom aggression: The influence of setting, intervention style and group perceptions». *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587-602.
- MARCHENA, R. (2012). «La interacción profesorado-alumnado y la convivencia en el aula». *Convives*, 2, 11-16.
- MARCHESE, A.; PÉREZ, F.; PÉREZ, E. y MARTÍN, E. (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Valencia: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- MARTÍN, E. y LAMARCA, I. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros: Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV* [en línea]. País Vasco: Ararteko. <http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf>.
- Matson, J.L.; Rotatori, A.F. y Helsel, W.J. (1983). «Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)». *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340.
- MORAL, G. del; SUÁREZ, C.; VILLARREAL, M.^aE. y MUSITU, G. (2014). «Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria». *Infancia y Aprendizaje*, 37, 2. <<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918816>>
- MUÑOZ, J.M.^a (2009). «Prevención del acoso escolar (bullying)». *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* [en línea], 21, agosto. <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_21/JOSE%20MARIA_MUNOZ_VIDAL01.pdf>.
- NAVARRO, F. (2011). *Programa Solución a los Problemas de Disciplina (SOPRODIS)* [en línea]. Valencia: Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana. <http://www.cefe.gva.es/eva/docs/convivencia/manual_soprodis.pdf>.

- NICOLAIDES, S.; TODA, Y. y SMITH, P. (2002). «Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers». *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- O'MORE, M. (2000). «Critical issues of teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland». *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- OLWEUS, D. (1993). «Bully/Victim problems among school children: Long term consequences and an effective intervention program». En: HODGINS, S. (ed.). *Mental disorder and crime*. Newbury Park, CA: Sage, 317-349.
- ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J.A. y MORA, J. (1995). «Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales». En: ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (eds.). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, 193-200.
- ORTEGA-RUIZ, R.; CALMAESTRA, J. y MORA-MERCHAN, J.A. (2008). «Ciberbullying». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* [en línea], 8 (2), 183-192. <www.ijpsy.com/volumen8/num2/194/cyberbullying-ES.pdf>.
- PÉREZ-CARBONELL, A.; RAMOS, G. y LÓPEZ, E. (2009). «Diseño y análisis de una escuela para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria». *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- PIÑUEL, I. y OÑATE, A. (2006). *Test AVE, Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.
- RODRÍGUEZ, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Planeta.
- SÁNCHEZ, C. y CEREZO, F. (2011). «Estatus social de los sujetos implicados en acoso escolar: Elementos para la mejora de la convivencia en el aula». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 22 (2), 137-149.
- SERRANO, Á. e IBORRA, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela* [en línea]. Valencia: Centro Reina Sofía. <http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe_reina_sofia-violencia200594p.pdf>.
- SERRANO, M. y PÉREZ-CARBONELL, A. (2009). *Proyecto de Investigación: Formación de los/las docentes de educación secundaria obligatoria sobre el bullying*. Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- SMITH, P.K.; MAHDAVI, J.; CARVALHO, C. y TIPPETT, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Alliance.
- STROHMEIER, D. y NOAM, G. (2012). «Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it?». *New Directions for Youth Development*, 133, 7-13.
- TRIANES, M.V.; BLANCA, M.J.; MUÑOZ, A.; GARCÍA, B.; CARDELLE-ELAWAR, M. e INFANTE, L. (2002). «Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes». *Anales de Psicología*, 18 (2), 197-214.
- TOPCU, C.; YILDIRIM, A. y ERDUR-BAKER, O. (2013). «Cyber Acoso escolar @ Schools What Do Turkish Adolescents Think?». *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35 (2), 139-151.
- VAN GOETHEM, A.J.; SCHOLTE, H.J. y WIERS, W. (2010). «Explicit- and Implicit Acoso escolar Attitudes in Relation to Acoso escolar Behavior». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (6), 829-842.
- YOON, J.S. (2004). «Predicting teachers' interventions in bullying situations». *Education and Treatment of Children*, 27 (1), 37-45.
- YOON, J.S. y KERBER, K. (2003). «Elementary teachers attitudes and intervention strategies». *Research in Education*, 69, 27-35.