



El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso

Bullying in secondary education: prevalence and approach through a case study

Isabel Martínez Sánchez*, Elisa Isabel Gómez Vallejo**, Rosa Goig Martínez

* Universidad Nacional de Educación a Distancia. imsanchez@edu.uned.es

** Profesora de Educación Secundaria. egomez879@alumno.uned.es

*** Universidad Nacional de Educación a Distancia. rmgoig@edu.uned.es

Abstract:

The research focuses on bullying and cyberbullying in secondary education. The main objective of this research is to know the data on violence and school victimization in this educational stage, making an exploration about the knowledge and perspectives of school bullying among students, teachers and families.

It is a descriptive study in which the quantitative methodology is used. Three instruments are used, consisting of self-administered questionnaires which are respectively applied to students, teachers and families of students of the Public Institute of Secondary Education. The data analysis is carried out through the statistical program SPSS (version 22).

The results obtained show the lack of visibility of bullying and cyberbullying in the three samples, reflecting the potential ignorance of the reality in which the students develop.

Keywords: bullying, cyberbullying, violence, secondary education.

Resumen:

La investigación se focaliza sobre el acoso escolar y el ciberacoso en educación secundaria. El objetivo central de esta investigación es conocer los datos sobre violencia y victimización escolar en esta etapa educativa realizando una exploración sobre el conocimiento y perspectivas del acoso escolar entre alumnos, docentes y familias.

Se trata de un estudio descriptivo en el que se emplea la metodología cuantitativa. Se utilizan tres instrumentos, consistentes en cuestionarios auto administrados los cuales respectivamente se aplican sobre alumnado, profesorado y familias de alumnos de un Instituto Público de Educación Secundaria. El análisis de datos se efectúa mediante el programa estadístico SPSS (versión 22).

Los resultados alcanzados evidencian la falta de visibilización del acoso escolar y ciberacoso en las tres muestras, reflejando el potencial desconocimiento de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes.

Palabras clave: acoso escolar, ciberacoso, violencia, educación secundaria.

Article info:

Received: 10/07/2018 / *Received in revised form:* 18/12/2018

Accepted: 25/01/2019 / *Published online:* 29/01/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.17.4>

1. Presentación y justificación del problema

El acoso escolar o bullying constituye un problema social muy significativo y de plena actualidad (Espelage et al. 2015) que está compuesto por un agregado de conductas violentas y agresivas que se perpetran en un contexto relacional dado y que está constituido por el entorno educativo, caracterizándose por tres elementos que han de darse de forma conjunta: intencionalidad, repetitividad y desequilibrio de poderes entre las partes (Olweus 1998; Méndez y Cerezo 2010; Espelage, Rose y Polanin 2015; Hymel y Swearer 2015; Villamizar et al. 2016). Estos comportamientos hostiles tienen lugar en el medio escolar y no responden a una provocación de la víctima, sino a la actuación deliberada del agresor que selecciona al blanco de sus agresiones (Guerra et al. 2011).

En los últimos años, se han ofrecido diversas definiciones del acoso escolar las cuales comparten los aspectos. De acuerdo con Castillo y Pacheco (2008), existe un espectro amplio de conductas violentas mediante las que se manifiesta el acoso escolar (agresiones verbales, físicas, burlas, amenazas, exclusión...) que está adquiriendo nuevas dimensiones, habiendo evolucionado en los últimos años a causa de la influencia de las nuevas tecnologías hasta dar lugar a una nueva categoría: el ciberacoso o cyberbullying, en el que el hostigamiento cursa mediante cauces digitales (García, Pérez y Nebot 2010; Lapidot y Dolev 2015). Autores como Lapidot y Dolev (2015), Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2016) y más recientemente del Rey et al. (2018) han explicado que el desarrollo tecnológico ha aportado un nuevo contexto en el que los adolescentes se desenvuelven, y, con ello, ha originado una nueva esfera en la que el acoso puede tener lugar, los medios digitales, donde la intensidad de sus efectos es incluso más perjudicial para la víctima. Si bien siguiendo a Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2016) tanto el bullying como el cyberbullying han sido ampliamente analizados, es necesario conocer cómo interaccionan entre sí estos fenómenos y descubrir si pueden ser abordados a través de una intervención psicoeducativa común.

Adscritos a la definición de acoso y ciberacoso se localizan, por tanto, todos los actos en los que un alumno agrede a un compañero o lo expone a una situación

indeseable a través de acciones de muy variada naturaleza (Herrera, Romera y Ortega-Ruiz 2017) Para quien lo sufre, constituye una experiencia negativa con efectos que se prolongan en el tiempo hacia diferentes ámbitos de su esfera vital, de acuerdo con Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri (2015) o Hertz et al.(2015) (salud, sociabilidad, rendimiento académico...) impacta negativamente sobre su bienestar integral tanto a corto como a largo plazo (Abadio et al. 2015).

Castillo y Pacheco (2008) definen el acoso escolar como un patrón de conductas en las que un individuo se convierte en la diana de las agresiones, las cuales, pueden provenir de uno o más sujetos. Cerezo (2009) refiere que es un modo de maltrato que se produce con la intención de causar un daño en un compañero, que es victimizado. Se reconoce por tanto dos perfiles, de acuerdo con Villamizar et al. (2016): agresor y víctima. El resto de los compañeros son meros espectadores y dependiendo del comportamiento que adopten pueden ser subclasificados en cuatro perfiles: indiferentes, culpabilizados, amorales e intervinientes.

Cerezo (2009), analizando las dinámicas de acoso que se establecen, ha indicado que está constituido por un conjunto de actos que se suceden y extienden con el paso del tiempo, afianzándose como conductas perseverantes, sistemáticas y repetitivas que se amplifican y en las que el grupo juega un papel esencial tanto en su origen como en su prevención y conclusión. El acoso escolar y el ciberacoso son dos de los problemas sociales más preocupantes para la comunidad educativa y para la sociedad en general, que gradualmente se está visibilizando y del que se desprenden consecuencias directas tanto para el que la padece como para el que participa de un modo u otro en las conductas que reviste (Piñero et al.2014).

De acuerdo con Olweus (1994) la intimidación entre escolares es un fenómeno que ancla sus raíces en la antigüedad, pero, como ha referido Cerezo (2009) en la sociedad contemporánea las situaciones de abuso que se registran son más peligrosas y comienzan a edades más tempranas, lo que plantea la necesidad de un abordaje urgente. En línea con lo anterior, Kessel Schneider, O'Donnell y Smith (2015) han indicado la necesidad de llamar la atención sobre el crecimiento del ciberbullying y su peligrosidad.

Precisamente, como han recalcado Olweus (1994) y Smith (2018), es la intensidad con la que se ha manifestado en las últimas décadas la que ha otorgado un mayor protagonismo desde el plano investigativo a este problema. Cuestión que también refieren Gázquez et al. (2010) que han expuesto que, además, la prevalencia del acoso escolar está aumentando y sitúa en torno a un 15% el número de alumnos que lo padecen al menos una vez en su vida en España, porcentaje que fluctúa en función del contexto sobre el que se indague (Hicks et al. (2018). En el contexto estadounidense han hallado que un 37% de estudiantes han sido en algún momento de sus vidas víctimas de bullying o ciberbullying) y que, de acuerdo con Trautmann (2008) puede llegar a alcanzar porcentajes superiores al 50% tal y cómo refleja la

investigación de Lee y Shin (2017), lo que, para Nansel et al. (2001) obliga a la reflexión tanto a docentes como a instituciones y gobiernos.

La relevancia de estos acontecimientos ha cristalizado en el desarrollo de un corpus de investigaciones muy abundante desde las que se trata de indagar en este fenómeno. Desde diferentes perspectivas con la intención de esclarecer sobre qué variables se han de intervenir. Sin embargo, de acuerdo con Holt et al. (2017) la mayor parte de los estudios existentes hasta la fecha se centran en el análisis de este fenómeno durante la educación primaria, siendo necesario seguir avanzando en el estudio del acoso y ciberacoso durante la educación secundaria, ámbito sobre el que se circunscribe esta investigación. Bradshaw (2015) por su parte ha reforzado esta idea insistiendo en la necesidad de avanzar hacia programas más efectivos de prevención y resolución de conflictos en las instituciones educativas, basados en los hallazgos que se extraigan de un mayor volumen de estudios que amplíen la evidencia sobre la estrategia más práctica para poner fin al acoso escolar y al ciberacoso. Baldry, Farrington y Sorrentino (2017) han reflejado la importancia de que las prevenciones se planteen de forma continuada, abarcando todas las etapas formativas para conseguir que exista una conexión en los abordajes que recibe este fenómeno en cada momento.

Idéntica tesis sostienen Garaigordobil y Oñedarra (2014), que subrayan que el interés principal de los investigadores se alinea con la necesidad fundamental en la que este fenómeno se conecta: encontrar soluciones, razón por la que, siguiendo a Holt et al. (2017) se ha previsto focalizar este estudio sobre la educación secundaria.

La naturaleza multicausal de la violencia escolar precisa asumir un enfoque ecológico en el estudio de sus causas, ya que es la interacción entre los diferentes factores que configuran la realidad en la que se desenvuelve el individuo la que la explica (Palacios et al. 2013; Nocentini, Menesini, y Salmivalli 2013; Valdés y Carlos 2014; Bradshaw, Evian y Lindstrom 2015). En este sentido, Guerra et al. (2011) han indicado que el ambiente social en el que se ubica el centro y las características del mismo, tales como sus recursos materiales, las instalaciones, el número de profesores y las actitudes de estos van a influir en gran medida tanto en la existencia de acoso como en la manera en que se actúa. Lo que para estos autores se traduce en diferencias en cuanto a prevalencia y manifestaciones que se pueden observar en términos comparativos cuando se estudian diferentes centros educativos.

Por su parte, de acuerdo con Lapidot y Dolev (2015) el ciberacoso obliga a la sociedad a dirigir una mirada al uso que se hace de la tecnología y el modo en que se conciben las relaciones en la red, que representan nuevos desafíos a los que el sistema educativo debe responder en tanto que la competencia digital forma parte del currículo de la educación obligatoria.

La investigación ha perseguido como objetivo general indagar en el perfil del acosador/a en los centros de Educación Secundaria, profundizando, de modo conexo, en

las consecuencias de este fenómeno para las víctimas y para el resto de los alumnos. También pretendemos detectar la existencia de bullying, ciberbullying o ambos en Educación Secundaria y, en caso afirmativo, descifrar los perfiles involucrados, así como determinar los motivos por los cuales el acosado o los implicados no denuncian. Por último, procuramos identificar el tipo de intervenciones y herramientas que se implementan en los centros para detectar, prevenir y erradicar el acoso escolar.

2. Metodología

La investigación consiste en un abordaje exploratorio que se centra en la descripción y análisis del perfil del acosador/a que se identifica en los centros de Educación Secundaria. Para alcanzar los objetivos del estudio, se desarrolla una aproximación de naturaleza cuantitativa en la que se emplean como herramientas tres encuestas. Cada instrumento se aplica respectivamente sobre el alumnado, el profesorado y las familias.

El estudio se desarrolla en un Instituto Público de Educación Secundaria, que ha autorizado la realización de este análisis. La población hacia la que se ha dirigido está compuesta por el alumnado, el profesorado y las familias que integran el centro.

2.1. Instrumento

Se emplean tres cuestionarios dirigidos respectivamente hacia el alumnado, el profesorado y las familias. Los tres cuestionarios son herramientas de elaboración propia basadas en el Cuestionario para estudiantes y profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar de Ortega y Del Rey (2003), así como en Cuestionario sobre intimidación y maltrato de entre iguales de secundaria de Ortega, Mora-Merchán y Mora (2005).

El cuestionario proporcionado a los alumnos es anónimo y su objetivo es detectar si existe o no acoso escolar, identificando en caso afirmativo los perfiles involucrados. Cuenta con 25 ítems que se responden mediante la escala LÍkert. Respecto al instrumento proporcionado al profesorado y el instrumento facilitado a las familias, están constituidos por 19 ítems.

Se solicitó el consentimiento informado para todos los participantes, los cuales fueron informados en torno al alcance de la investigación y los objetivos del estudio.

2.2. Procedimiento de análisis

El análisis de las variables definidas en el cuestionario se efectúa empleando el programa estadístico SPSS (versión 22). Se ha realizado un análisis descriptivo univariante, a fin de detectar la posible correlación entre las variables.

3. Resultados

Efectuado el análisis de las respuestas obtenidas entre las tres muestras (alumnado, profesorado y familias) se procede a continuación a destacar los principales hallazgos revelados en la exploración en relación a cada una de las poblaciones investigadas.

3.1. Alumnado

En primer lugar, corresponde efectuar una aproximación a la muestra. Se aprecia una cuasi paridad en cuanto a sexo (51,6% son mujeres); el 84,7% vive con ambos padres, el 61,6% tiene sólo un hermano; el 48,9% manifiesta tener una relación excelente con sus padres; y el 52,7% ha referido contar con al menos seis "amigos buenos" en el instituto.

En lo referente a la existencia de conductas conflictivas o situaciones que se dan en el centro y que puedan quedar acotadas bajo la definición de acoso escolar, el 73,5% de los alumnos refiere que nunca se ha sentido solo en el recreo, el 48,9 % expresan que el profesorado trata bien al alumnado, el 49,6% de los estudiantes consideran que les va bien en el instituto y el 55,2% aseguran que nunca se han sentido intimidados por otros compañeros. En línea con anterior, el 48,6% manifiesta que nadie los intimida y el 28% de los encuestados no saben quiénes son los posibles intimidadores. Conjuntamente, el 32,1 % de los encuestados describe que no sabe las razones por la que algunos chicos intimidan a otros.

Asimismo, el 50,2% de los alumnos ha referido que nunca intimidaría a nadie y el 67,1% ha indicado que no ha intimidado a nadie. Respecto a las fórmulas de intimidación, para el 46,4% de los estudiantes la más común es poner mote o dejar en ridículo a otros compañeros, tanto en el instituto como a través de las redes sociales y en el contexto social más inmediato.

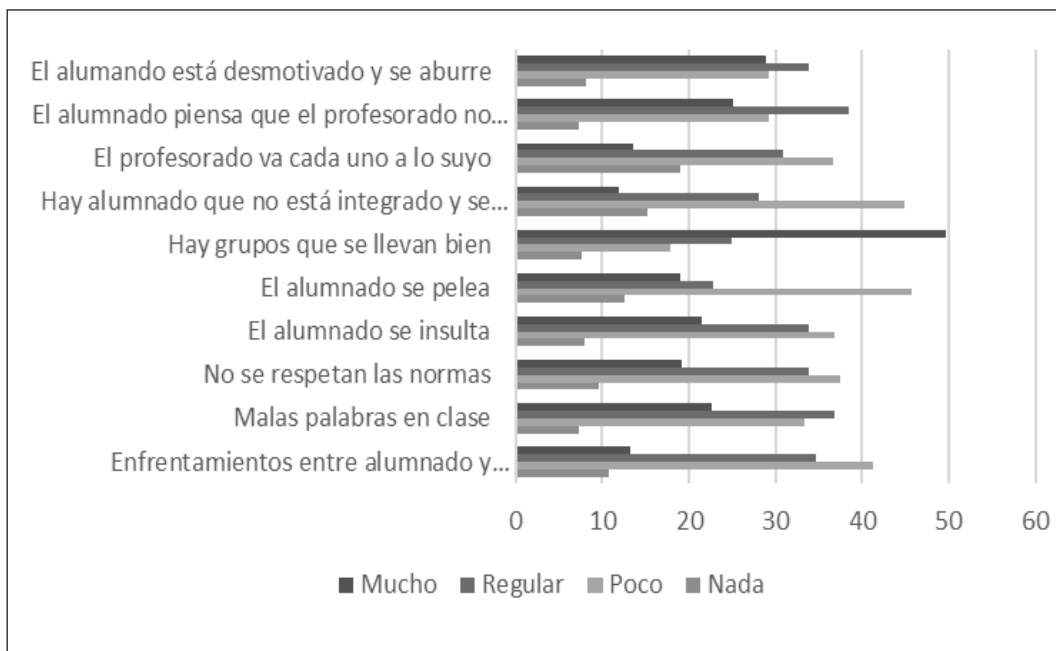
En lo relativo a la frecuencia de los actos intimidatorios, para el 63,4% de los encuestados tienen lugar pocas veces; en el mismo sentido, el 72,9% de los participantes indica que no se ha sentido intimidado prolongadamente y el 79% no ha participado nunca en actos de intimidación. Un factor sobre el que llamar la atención es que el 31,3% de los encuestados reconoce no actuar cuando contemplan un acto de intimidación. Para los alumnos, el acoso escolar ha de ser resuelto con la intervención del profesorado, tal y como sostiene el 68,6% de los alumnos.

Profundizando en el tipo de agresiones que se produce en el centro, el 46,8% de los participantes manifiesta que las más frecuentes son las agresiones verbales, tales como insultar, amenazar, etc. Asimismo, el 47,7% consideran que las agresiones son problemas poco frecuentes y que los conflictos de convivencia se resuelven

generalmente con castigos o sanciones (35.4%), o abordando el conflicto entre el tutor/a, profesorado, jefatura de estudios y alumnado (27.8%).

Los resultados revelan que las relaciones y la comunicación entre el alumnado son normales (41%), o buenas (39%); así como un 45.1% piensa que el clima relacional del instituto es normal. En relación a la pregunta "cuánto se repiten las siguientes situaciones en tu centro", la evaluación de la encuesta evidencia los siguientes resultados: los enfrentamientos entre alumnado y profesorado se dan en pocas ocasiones (41.3%); las malas palabras en clase tienen una frecuencia regular (36,8%); la falta de respeto a las normas es poca (37.5%); el alumnado se insulta poco (36.8%); el alumnado se pelea poco (45.7%); hay grupos que se llevan bien (49.6%); hay pocos alumnados que no están integrados y se sienten solos (44.9%). Por último, el alumnado piensa que el profesorado no los entiende (38.4%); y el alumnado está desmotivado, se aburre con regular (33.8%) (Véase gráfico 1).

GRÁFICO 1: Frecuencia de diferentes situaciones en el centro



Fuente: Elaboración propia, 2017.

3.2. Profesorado

El personal docente que ha participado en el estudio está compuesto en un 56% por profesores con sexo masculino; el 70% de la muestra lleva más de un año en el centro y el 56% dispone de una experiencia comprendida entre 10 y 20 años en la profesión. El 78% ha indicado mantener buenas relaciones con sus compañeros, siendo el mismo porcentaje en el caso de los alumnos.

Los docentes manifiestan que en el centro se dan pocos conflictos entre los profesores y los alumnos, opinión indicada por el 70% del personal. Sin embargo, un 34% de los docentes sostiene que recibe con regularidad malas contestaciones del alumnado, frente a un 42% que indica que esta circunstancia tiene lugar pocas ocasiones.

Para el 42% de docentes, las normas del centro no son respetadas con regularidad, refiriendo al respecto el 40% la existencia de desviaciones en pocas ocasiones. En relación a la conducta que mantienen los alumnos entre sí, el 50% ha revelado que los estudiantes se insultan poco, variable en la que un 16% de docentes ha considerado que este comportamiento es muy frecuente. Además, respecto al número de peleas que se registran, el 54% de los docentes sostiene que son poco frecuentes. En línea con lo anterior, para el 66% de los docentes los alumnos se llevan bien, existiendo, de acuerdo con el 74% de los encuestados, pocos alumnos que no se encuentren integrados en el grupo (véase gráfico 2).

Respecto a las agresiones físicas, el 54% de los docentes reconoce que estas se producen a veces, en contraste con la opinión del 46% de los docentes que manifiesta que no acontecen nunca. Por otra parte, el 68% de los docentes afirma que a veces se dan amenazas e insultos entre los alumnos, siendo estas conductas mucho más frecuentes para el 12% que refieren la producción de estos comportamientos a menudo.

Para el 70% de los docentes, nunca se observa que un alumno obligue a otro a hacer cosas que este no quiere. En lo relativo a los robos de objetos personales o dinero entre el alumnado, el 60% de los docentes señala que nunca tienen lugar, porcentaje que contrasta con la apreciación del 38% que considera que a veces se producen.

Un fenómeno muy frecuente que se ha identificado entre los alumnos es el poner motes o burlarse de un compañero. Para el 74% de los docentes se da a veces, así como el difundir rumores, que para el 76% de los alumnos sucede con idéntica frecuencia. También se ha de llamar la atención sobre el aislamiento social que padecen algunos alumnos, puesto de manifiesto por el 72% del profesorado que refiere que tiene lugar a veces.

Se ha indagado asimismo en el volumen de ocasiones en las que los docentes conocen los problemas de los alumnos relativos a la convivencia, que para el 44%

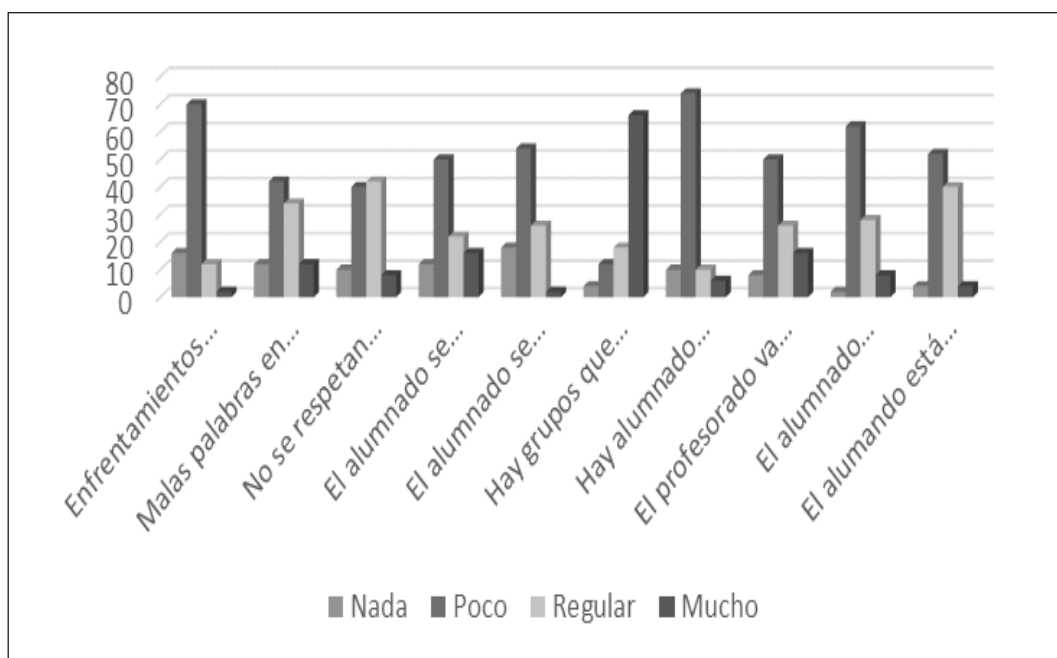
del profesorado se da muy a menudo, considerando estos que están al tanto de las situaciones que se producen en el centro.

Abordando las causas de las conductas conflictivas que se producen en el alumnado, para el 40% de los docentes pueden ser explicadas por el aumento de la intolerancia en la sociedad; en idéntico porcentaje, se ha incidido en la falta de disciplina en el centro, mientras que para el 44% de los docentes la causa central radica en las características personales del alumnado y para el 70% en los problemas familiares.

Un aspecto interesante que se ha referido por el 48% de los docentes es la falta de capacidad entre los profesores para gestionar los conflictos que tienen lugar en el centro. Por otro lado, se atribuye un gran peso al contexto social, que podría explicar las conductas conflictivas detectadas para el 58% de los docentes.

En lo referente a la relación establecida entre alumnado y profesorado, para el 94% es muy buena. Para concluir, los encuestados han indicado en un 64% que no existe acoso escolar en el centro.

GRÁFICO 2: Frecuencia de diferentes situaciones en el centro



Fuente: Elaboración propia, 2017.

3.3. Familias

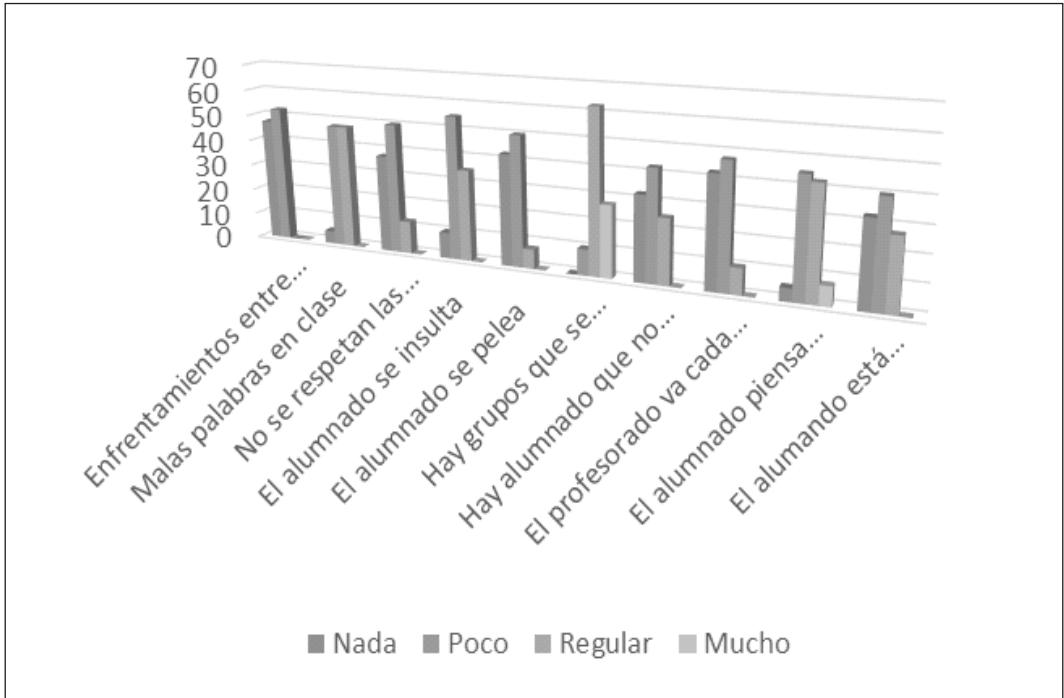
Sin profundizar en el tejido social de las familias y focalizando el análisis sobre las variables conectadas al estudio, se revela que en su mayor parte (un 94%) afirman mantener relaciones normales con los tutores de sus hijos, con el equipo directivo y con el resto del profesorado. En la misma línea, el 45% refiere participar de la vida del centro con normalidad, a diferencia del 35% que sostiene involucrarse sólo cuando su hijo obtiene malos resultados académicos, o en momentos puntuales (el 22,5% sólo recoge las notas y el 12,5% acude si se le insta a participar en alguna actividad).

En lo relativo a las situaciones conflictivas que tienen lugar en el centro, para el 52,5% de las familias estas circunstancias, se producen con poca frecuencia, mientras que para el 47,5% no se producen nunca. Las familias consideran que no existen peleas en el centro o estas se dan con una frecuencia baja y que existe un seguimiento de las normas constante y adecuado. Ahondando en las conductas violentas que se perpetran, para el 90% de los encuestados no se producen agresiones físicas, para el 70% nunca tienen lugar amenazas ni insultos y nunca se roba dinero o material (92,5%). Situaciones más frecuentes son, de acuerdo con los resultados, la difusión de rumores o mentiras sobre un compañero, que de acuerdo con el 47,5% de los encuestados sucede a veces; aislar a un compañero, que para el 52,5% también tiene lugar a veces (véase gráfico 3).

A pesar de la apreciación de la existencia de situaciones conflictivas, para el 97,5% su hijo nunca sufre agresiones físicas; mientras que el 82,5% nunca sufre amenazas y para el 52,5% nunca es obligado a hacer cosas que no quiere. Además, el 100% de los encuestados ha referido que su hijo no protagoniza nunca ningún tipo de conducta conflictiva o violenta de las mencionadas, y mantiene buenas relaciones con los demás o relaciones normales.

Para las familias, la causa más importante del acoso escolar son los problemas familiares, la falta de formación de los docentes en resolución de conflictos, la falta de disciplina en el centro además del contexto social.

A modo de conclusión, para el 80% de las familias en el centro escolar no hay acoso entre iguales y existe una buena convivencia.

GRÁFICO 3: Frecuencia de diferentes situaciones en el centro

Fuente: Elaboración propia, 2017.

4. Discusión

La investigación revela que en el centro educativo en el que se ha realizado la exploración aún existe una falta de toma de conciencia por parte de los alumnos sobre la necesidad de denunciar los actos intimidatorios que tienen lugar. En efecto, de acuerdo con los resultados alcanzados se pone de manifiesto la falta de visibilidad de este problema entre la población participante en el estudio, que, como informan Abadio et al. (2015) es un fenómeno muy conectado a la realidad en la que los estudiantes se desenvuelven hoy día. Esto va en la línea con las aportaciones de Villamizar et al. (2016) se ha universalizado, pudiéndose identificar en todos los contextos educativos.

Varjas, Henrich y Meyers (2009) refuerzan esta idea, explicando que es habitual que el bullying pase desapercibido a causa de que las agresiones se interpreten como fenómenos puntuales y no se profundice en el estudio del fenómeno subyacente que se manifiesta. Esta circunstancia queda probada en esta investigación en la que se aprecia cómo, para los participantes en el estudio, son reconocibles en el entorno

escolar algunas de las acciones mediante las que cursa el acoso escolar y el ciberacoso, pero sin embargo no creen que en esta institución se estén dando este tipo de fenómenos de acuerdo con la mayoría de opiniones recabadas mediante los instrumentos aplicados. Villamizar et al. (2016) han subrayado la necesidad de reconocer y dar a conocer la existencia del bullying y el ciberbullying en la sociedad como mecanismo imprescindible para poder establecer cauces de prevención efectivos.

Se ha identificado que principalmente las conductas más habituales de las que pueden quedar subsumidas bajo el fenómeno del acoso escolar y ciberacoso son las agresiones verbales y el aislamiento social, resultados que se alinean con la investigación efectuada por Cerezo (2009) que coincide en este aspecto. Lester, Cross y Shaw (2012) insisten en que la gravedad de las consecuencias del acoso y el ciberacoso obligan a indagar en la manera en que podrían detectarse comportamientos que alerten de cualquier indicio de que un alumno esté padeciendo estas situaciones. Kessel Schneider, O'Donnell y Smith (2015) han destacado que se ha de prestar atención en especial a las minorías que pueden constituir una población de riesgo para sufrir actos de victimización. Para estos autores, un análisis sociodemográfico de los alumnos puede ayudar a diseñar las estrategias preventivas, identificando en base a ciertas variables (raza, poder adquisitivo, orientación sexual...) la existencia de un riesgo potencial. Waasdorp et al (2018) alcanzan una conclusión similar, detectando en ciertos alumnos con problemas de salud como la obesidad, que pueden enfrentarse a una mayor probabilidad de ser víctimas de intimidación. Rose, Simpson y Moss (2015) explican que los alumnos con algún tipo de discapacidad proporcionalmente registran tasas más elevadas de participación en este tipo de situaciones.

Se ha de enfatizar que en la investigación los estudiantes han referido que este tipo de conductas no es frecuente en el centro, y manifiestan que exclusivamente tienen lugar en ocasiones puntuales. Estas son consideradas por los alumnos como situaciones inherentes a la relación que se forja en el aula y que pueden perseguir, molestar a otros compañeros o bien bromear.

Los alumnos han indicado que ante el acoso escolar son conscientes de la necesidad de intervenir; sin embargo, la mayor parte de los alumnos adopta una actitud pasiva frente a esta realidad. Ante este escenario, para el alumnado la resolución de conflictos ha de estar mediada por la intervención de los docentes.

En relación a los agentes que participan en las situaciones de acoso que tienen lugar, la mayor parte de los encuestados ha indicado no haber participado nunca en el rol de acosado ni en el de acosador. Esta evidencia contrasta con los resultados alcanzados por Skrzypiec et al. (2018) para quienes durante la educación secundaria el riesgo de que el alumno se convierta en víctima, acosador o espectador de cualquier acto de intimidación va incrementándose respecto a etapas educativas anteriores.

El clima del centro educativo es positivo de acuerdo a las respuestas del alumnado en relación a las situaciones conflictivas que se establecen entre los docentes y el alumnado, así como en lo relativo al respeto a las normas que rigen la institución. En efecto, el estudio indica que no existen problemas de convivencia en el instituto.

Los alumnos han indicado que, ante una situación en la que son acosados, se apoyan en los amigos en primer lugar, seguido de la familia. La preferencia por estos dos agentes relega a los docentes a una posición secundaria que, paradójicamente, es la más estratégica desde el punto de vista de la resolución del conflicto en tanto que atribuyen a este agente la capacidad para intervenir en la gestión de los problemas surgidos.

En el estudio, el análisis de las respuestas ofrecidas por las familias y los docentes permite vislumbrar que estos agentes poseen una visión realista del acoso escolar en tanto que han identificado como problemas más frecuentes aquellos que efectivamente los alumnos han destacado. Sin embargo, se ha de denunciar la falta de visibilización del problema en tanto que la mayor parte de los docentes y de los familiares de los alumnos han indicado que no existe acoso escolar en el centro. Esta circunstancia apunta hacia el desconocimiento de este fenómeno, que constituye una situación preocupante en tanto que refleja la falta de comunicación sobre este aspecto tanto entre el alumnado y su familia como entre el alumnado y el profesorado.

Para el profesorado, las conductas conflictivas que mantienen los alumnos encuentran su causa en factores exógenos y endógenos, en los que también coinciden las familias. La motivación que impulsa a un alumno a adoptar el rol de acosador se achaca a factores de índole social y contextual, así como a los factores personales (relaciones familiares...).

La formación que los docentes poseen en convivencia escolar, clave a la hora de que se implemente un programa de intervención en el centro, se ha considerado buena en el estudio efectuado, aspecto en el que este estudio se distancia de las evidencias alcanzadas por Pérez, Ramos y Serrano (2016) para quienes los docentes disponen de formación insuficiente en la gestión del acoso escolar. La divergencia en este aspecto puede emanar del tipo de acercamiento que se efectúa en el estudio diseñado a esta variable, ya que en el presente análisis al presentarse el ítem como un atributo para medir desde una dimensión subjetiva los resultados obtenidos han sido valorados de forma más positiva.

En el presente, la prevalencia del acoso escolar y ciberacoso en los centros educativos requiere que se intervenga a través de actuaciones coordinadas que involucren a docentes, familias y alumnos, empleando para ello cauces variados como los medios de comunicación y los canales institucionales a fin de visibilizar este problema, empoderar al alumnado para evitarlo y arbitrar canales de denuncia más efectivos que redunden en una minoración de las cifras de casos que se detectan y, yendo

más allá, de las que quedan ocultas. En el mismo sentido, Low et al. (2014) instan a la planificación de programas que involucren al máximo número de agentes dirigidos a mejorar el clima escolar y prevenir el acoso.

Los resultados alcanzados, en línea con Low et al. (2014) y Espelage (2015), justifican que la prevención se proyecte desde un enfoque ecológico que en primera instancia incremente el conocimiento sobre el acoso y el ciberacoso entre alumnos, profesores, familias y sociedad, y se dirija a fomentar actitudes más responsables entre estos agentes para que ejerzan un rol activo en la detección de conductas que puedan evidenciar la existencia de un episodio de esta naturaleza. En línea con lo anterior, Espelage (2015) ha expuesto que las interacciones que se producen entre los diferentes estratos del sistema social exacerbaban o amortiguan la experiencia de los jóvenes con el acoso escolar, por lo que hacer partícipes a todos estos entes de la prevención es clave para conducir al éxito

Asimismo, se han de fortalecer las habilidades socioemocionales de los alumnos para optimizar el clima del centro y estar más sensibilizados hacia el acoso escolar, de manera que participen activamente en la denuncia de cualquier tipo de situación de hostigamiento hacia otros y eviten participar en estas acciones de cualquier forma. El desarrollo de la inteligencia emocional es un aspecto necesario tal y como refieren Garaigordobil y Oñederra (2010) dado que, de acuerdo a las evidencias encontradas en su estudio, se aprecia que tanto las víctimas como los agresores presentan bajos niveles de inteligencia emocional, lo que permite vislumbrar una variable sobre la que concentrar el interés de las actuaciones que se promuevan. Como subrayan Low et al. (2014) cuanto más extenso es el alcance de las intervenciones que se programan, mejores son los resultados que se obtienen, aspecto que también ha sido reiterado por Hong et al. (2014), quienes demuestran la importancia de proyectar las intervenciones tanto desde un contexto micro (que implique a la familia, al alumnado y a los docentes), meso (desde el que intervenir sobre la familia y la comunidad educativa) y macro (diseñando políticas educativas y actuaciones transversales dirigidas a la sociedad).

En este contexto, la intervención educativa se plantea como una vía esencial mediante la que fomentar la adquisición de valores entre el alumnado y la interiorización de aquellas conductas que resultan esenciales para lograr una buena convivencia en el centro y, en última instancia, asegurar el buen funcionamiento de la sociedad. En este sentido, se ha de favorecer entre el alumnado el desarrollo de actitudes prosociales y la adopción del diálogo como mecanismo de solución de conflictos, forjando entre los estudiantes una conciencia responsable en torno a las consecuencias que las actitudes propias pueden generar en los demás. Avilés (2009) apoya esta tesis insistiendo en la importancia de dar a conocer entre los alumnos vías de afrontamiento que les ayuden a actuar cuando, de un modo u otro, se encuentren ante cualquier forma de violencia u hostigamiento.

De este modo, la intervención que se plantea en relación al acoso escolar ha de

plantearse desde una perspectiva holística bajo la que se integren todas las dimensiones del individuo y en la que participen todos los agentes de socialización con el objetivo de multiplicar su efectividad, aspecto sobre el que también han llamado la atención Piñero et al. (2014) para quienes es necesario coordinar a toda la comunidad educativa a fin de lograr intervenciones con las que se promueva el desarrollo integral del alumnado. En esta misma línea, Piñero et al. (2014) refieren que la acción educativa que se desarrolle con el objetivo de prevenir la violencia escolar ha de estar dirigida a todos los colectivos y no en exclusiva a aquellos de mayor vulnerabilidad en tanto que se trata de generar actitudes compartidas que eviten a los estudiantes posicionarse tanto en el rol de víctima como en el de agresor.

El profesorado, al mismo tiempo, ha de desempeñar un papel esencial en la detección del acoso escolar y mostrar en el centro su sensibilización hacia esta realidad, reflejando el compromiso de la institución con los valores que se inculcan y cooperando en la resolución de los conflictos ya que como refieren Gázquez et al. (2010) tienen la capacidad de actuar desde el entorno en el que se están produciendo las conductas de hostigamiento, lo que redundará en una mayor eficacia. Igualmente, Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2015) enfatizan en el rol de la escuela y de sus docentes para alcanzar el éxito en la prevención y Díaz-Aguado (2006) refuerza esta idea mostrando la eficacia de las actuaciones preventivas que encarna la escuela, que, para esta autora, no sólo se despliega hacia dentro, sino que se traducen en una mejor convivencia fuera de las aulas que reduce la violencia en cualquiera de los escenarios en los que los alumnos interactúan.

La familia, por su parte, ha de ser la instancia en la que se dé continuidad a la transformación social que inicia en la escuela, aspecto que ha sido referido por Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2015) que han indicado que se trata de un agente que debe colaborar en todas las intervenciones que se definan. De esta manera, las familias habrán de ser conscientes de la responsabilidad que deben asumir en la educación de sus hijos, ejerciendo su rol de forma adecuada para lograr que los valores y conductas cuya adopción se promueve desde el centro encuentren su prolongación en lo que desde los hogares se transmite.

Se trata, por tanto, de lograr que la labor educativa que tiene lugar en las aulas esté conectada a la educación proporcionada en el hogar familiar, reforzándose ambas esferas para lograr una mayor efectividad. Hacia la misma dirección apuntan los hallazgos de Shephard, Ordóñez y Mora (2015) para quienes a pesar de que la familia no es un sistema que actúe como ente facilitador de la violencia, sí debe ser un ámbito que contribuya a la prevención, conteniendo y canalizando el conflicto para lograr su desaparición.

En el mismo sentido, Trautmann (2008) aboga por ofrecer información a las familias que, como actores esenciales, deben prestar atención al comportamiento de sus hijos y extraer, a la luz de las conductas que observen, si pueden estar participando

de cualquier modo en alguna de las manifestaciones del acoso o ciberacoso. En efecto, el contexto familiar es una arena esencial sobre la que intervenir, ofreciendo confianza al individuo para que pueda comunicar cualquier situación que esté sufriendo en cualquiera de los roles que ejerza. Trautmann (2008) expone que los padres han de conocer las vías para apoyar a sus hijos en este tipo de actuaciones, para lo que habrán de interiorizar técnicas y acciones efectivas en este campo de acción y, en la medida de lo posible, habrán de contar con recursos que les ayuden a reforzar los resultados de estas actuaciones.

5. Conclusiones

En el centro educativo sobre el que se ha desarrollado la investigación se ha indicado que la resolución de conflictos se lleva a cabo mediante la imposición de sanciones y castigos; se detecta la posibilidad de incorporar nuevas vías alternativas a las ya establecidas para el abordaje de los diferentes problemas de convivencia que puedan surgir, abogando por la implantación de programas y protocolos basados en el diálogo y la reflexión. En este sentido, los resultados se alinean con lo extraído por Garaigordobil y Oñedarra (2014), para quienes a pesar de ser un fenómeno que requiere respuestas transversales, el sistema educativo ha de asumir el protagonismo en la prevención y resolución de los conflictos puesto que tienen lugar en este entorno, aspecto que ha sido recalcado igualmente por Bauman, Toomey y Walker (2013) que indican que debe comenzarse en los primeros años de escolarización en las labores de prevención para que sean exitosas.

Además, se podría plantear mejorar en el alumnado las habilidades de empatía a través de la educación emocional y el refuerzo de las habilidades sociales que poseen. Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2015) han demostrado los buenos resultados de la intervención con un programa de prevención basado en la generación de actitudes empáticas entre los estudiantes desde el que se promovía la capacidad para considerar los sentimientos y emociones de los demás ante cualquier situación conflictiva, lo que apoya la eficacia de la intervención sobre estas variables. Para estos autores se ha de comenzar durante la infancia en las labores de prevención, que necesariamente han de continuar durante la adolescencia, reforzando el aprendizaje adquirido (Garaigordobil y Martínez-Valderrey 2015).

Respecto al manejo de las nuevas tecnologías, se podría proponer el diseño de campañas educativas que faculten a los estudiantes a mejorar su dominio de las mismas al tiempo que conocen qué prácticas deben quedar vetadas y qué comportamientos podrían ser peligrosos, para sí mismo y para los demás. Este tipo de actuaciones, tendentes a reforzar los conocimientos del alumnado a la vez que se acrecienta la responsabilidad en el manejo de los recursos a los que pueden acceder tiene efectos beneficiosos que se derivan hacia los dos ámbitos (formativo y personal) sobre los que necesariamente se ha de anclar el crecimiento personal del individuo.

Asimismo, tomando como referencia las evidencias alcanzadas por Slonje y Smith (2008), para quienes el ciberacoso resulta mucho más difícil de detectar que el acoso escolar, sería interesante identificar vías a través de las que descubrir que están teniendo lugar prácticas de estas características, logrando paralizarlas de forma temprana. Se requiere en este aspecto avanzar con presteza tanto en el conocimiento sobre el ciberacoso como sobre las fórmulas de prevención específicas que pueden operar ante esta modalidad para generar entornos digitales más seguros y amables en los que los alumnos puedan participar sin ser víctimas ni agresores de sus pares (Ortega-Barón, et al. 2017).

Finalmente llegamos a la conclusión principal que debe hacerse hincapié en la importancia de que la comunidad educativa se involucre y ejerza un rol activo en la prevención del acoso y ciberacoso (Zych, Ortega-Ruiz y Llorent,2017; Zych et al., 2018), sumando esfuerzos hacia una dirección que debe constituir el itinerario obligado de cualquier sociedad: la construcción de relaciones saludables con los demás. En este mismo aspecto inciden Cerezo y Rubio (2017) para quienes se ha de considerar el carácter social del acoso escolar y el ciberacoso y responder desde estrategias prosociales que incidan en el clima del centro y favorezcan una convivencia pacífica tanto dentro como fuera del centro. Hertz et al. (2015) han destacado el interés de diseñar estrategias de control sobre los comportamientos del alumnado destinadas a que los educadores puedan identificar de modo temprano la existencia de intimidación entre el alumnado.

Como principal limitación del estudio se ha de referir que, a pesar de trabajarse con instrumentos auto cumplimentados y anónimos, podría existir un sesgo sobre los resultados alcanzados en tanto que los estudiantes podrían no haber reconocido su participación en los actos de acoso y ciberacoso que se producen en cualquiera de los roles posibles. En el futuro se considera seguir investigando para alcanzar mayores certezas sobre la prevalencia existente y el perfil de los protagonistas en el acoso escolar y ciberacoso. Asimismo, como línea de investigación sobre la que seguir profundizando en sucesivos estudios se plantea analizar la influencia de los programas de prevención sobre el clima escolar y sobre la prevalencia del hostigamiento en los centros de educación secundaria, revelando si el planteamiento de intervenciones contextualizadas en una realidad social considerada incrementa su efectividad respecto a los programas genéricos, para lo que será interesante ampliar el alcance de la investigación a distintos centros educativos para matizar las diferencias observadas.

Referencias bibliográficas

Abadio, W., Iossi, M. A., Carvalho, F., Lopes, D., Yoshinaga, A. C. M., & Carvalho, D. 2015. Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 1-12.

- Avilés, J. M. 2009. Ciberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología (Valencia)*, (96), 79-96.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. 2017. School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951.
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. 2013. Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of adolescence*, 36(2), 341-350.
- Bradshaw, C. P. 2015. Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-345.
- Bradshaw, C. P., Evian, T., & Lindstrom, S. 2015. Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 494-508.
- Castillo, C., & Pacheco, M. M. 2008. Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 825-842.
- Cerezo, F. 2009. Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F., & Rubio, F. J. 2017. Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126.
- Del Rey, R., Mora, J. A., Casas, J. A., & Ortega, R. 2018. 'Asegúrate' Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors. *Comunicar*, 26(56), 39-48.
- Díaz-Aguado, M. J. 2006. Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (73), 38-57.
- Espelage, D. L., Basile, K. C., De La Rue, L., & Hamburger, M. E. 2015. Longitudinal associations among bullying, homophobic teasing, and sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of interpersonal violence*, 30(14), 2541-2561.
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. 2015. Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and special education*, 36(5), 299-311.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. 2015. Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. 2014. Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Informació Psicológica*, (99), 4-18.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. 2010. Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. 2015. Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 29-40.
- García, X., Pérez, A., & Nebot, M. 2010. Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.

Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M., Carrión, J. J., & Santuste, V. 2010. Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.

Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L., & Vargas, J. 2011. Violencia escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 2(1), 75-98.

Herrera, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. 2017. Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172.

Hertz, M. F., Everett Jones, S., Barrios, L., David-Ferdon, C., & Holt, M. 2015. Association between bullying victimization and health risk behaviors among high school students in the United States. *Journal of school health*, 85(12), 833-842.

Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., & Green, D. A. 2018. Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 1-14.

Holt, M. K., Green, J. G., Tsay-Vogel, M., Davidson, J., & Brown, C. 2017. Multidisciplinary Approaches to Research on Bullying in Adolescence. *Adolescent Research Review*, 2(1), 1-10.

Hong, J. S., Lee, C. H., Lee, J., Lee, N. Y., & Garbarino, J. 2014. A review of bullying prevention and intervention in South Korean schools: An application of the social-ecological framework. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(4), 433-442.

Hymel, S., & Swearer, S. M. 2015. Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.

Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., & Smith, E. 2015. Trends in cyberbullying and school bullying victimization in a regional census of high school students, 2006-2012. *Journal of school health*, 85(9), 611-620.

Lapidot, N., & Dolev, M. 2015. Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level differences. *Social psychology of education*, 18(1), 1-16.

Lee, C., & Shin, N. 2017. Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352-358.

Lester, L., Cross, D., & Shaw, T. 2012. Problem behaviours, traditional bullying and cyberbullying among adolescents: longitudinal analyses. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 435-447.

Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. 2014. Engagement matters: lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: a bullying prevention program over a one-year period. *Prevention science*, 15(2), 165-176.

Méndez, I., & Cerezo, F. 2010. Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. 2001. Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.

Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. 2013. Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of adolescence*, 36(3), 495-505.

- Olweus, D. 1994. Bullying at school. In *Aggressive behavior*(pp. 97-130). New York: Springer US.
- Olweus, D. 1998. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. 2005. *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
- Ortega, R., Del Rey, R. 2003. *La violencia escolar*. Barcelona. Graó
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. 2016. Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. 2017. Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28.
- Palacios, V., Polo, M. I., Felipe, M. E., León, B., & Fajardo, F. 2013. Tipología familiar y dinámica bullying/ciberbullying en Educación Secundaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 161-170.
- Pérez, A., Ramos, G., & Serrano, M. 2016. Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar*, 52(1), 51-70.
- Piñero, E., Arense, J. J., López, J. J., & Torres, A. M. 2014. Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Moss, A. 2015. The bullying dynamic: Prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 52(5), 515-531.
- Shephard, B., Ordóñez, M., & Mora, C. 2015. Estudio Descriptivo: Programa de Prevención y Disminución del Acoso Escolar—"Bullying": Fase Diagnóstica: Prevalencia. *Revista Médica HJCA*, 7(2), 155-161.
- Skrzypiec, G., Askell-Williams, H., Slee, P. T., & Lawson, M. J. 2018. Involvement in bullying during high school: A Survival Analysis approach. *Violence and Victims*, 33(3), 563-582.
- Slonje, R., & Smith, P. K. 2008. Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K. 2018. Commentary: Types of bullying, types of intervention: reflections on Arseneault. *Journal of child psychology and psychiatry*, 59(4), 422-423.
- Trautmann, A. 2008. Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Valdés, Á., & Carlos, E. A. 2014. Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. 2009. Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.
- Villamizar, B., Ivonne, Y., Torrado Duarte, O. E., Beltrón, V., & Guillermo, C. 2016. Prevalence of School Bullying at State Schools in Bucaramanga city, Colombia. *Sophia*, 12(2), 173-186.
- Waasdorp, T. E., Mehari, K. R., Milam, A. J., & Bradshaw, C. P. 2018. Health-related Risks for Involvement in Bullying among Middle and High School Youth. *Journal of Child and Family Studies*, 1-12.

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. 2018. Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. 2017. Nature and dynamics of peer violence in Polish upper secondary schools. *Social Psychology of Education*, 20(2), 427-443.

ARTICULOS/ARTICLES

Los determinantes del desclasamiento social educativo. Un análisis sobre la cohorte de treintañeros con título superior en España / The Determinants of Social Educational Downclassing. An Analysis of the Thirty-Year-Old Cohort in Spain Victoria Bogino-Larrambeberé	Págs 9-33
La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos / Human Rights Education in Social Work. Development, recommendations, and challenges Carla Cubillos-Vega	Págs 35-58
La crisis de los Refugiados en Grecia: El desarrollo del racismo. Respuestas antirracistas e implicaciones para el Trabajo Social / Refugee crisis in Greece: The development of racism, anti-racist responses and implications for social work Sofia Dedotsi, Vasilios Ioakimidis y Dimitra-Dora Teloni	Págs 59-69
El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso / Bullying in secondary education: prevalence and approach through a case study Isabel Martínez Sánchez, Elisa Isabel Gómez Vallejo y Rosa Goig Martínez	Págs 71-91
Las percepciones de las personas usuarias sobre la intervención social del trabajo social / The perceptions of users about the social intervention of social work María Asunción Lillo Beneyto	Págs 93-110
The social positioning of immigrants and the social order problem / El posicionamiento social de los inmigrantes y el problema del orden social Ana María López-Narbona	Págs 111-134
Servicio de intervención familiar. De la normativa a la implementación: el caso de Aragón / Family Intervention Service. From the regulation to the implementation: the case of Aragón Elisa Esteban Carbonell, Nuria Del Olmo Vicén y Carlos Gómez Bahillo	Págs 135-150

RESEÑAS/REVIEWS

Blanchard Giménez, M. (Coord.) (2014) Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en el Salvador / Transforming society from the classroom. Project learning methodology for educational innovation in El Salvador (por M.ª Ángeles Hernández Prados)	Págs 151-152
Watts, Beth y Fitzpatrick, Suzanne (2018) Welfare Conditionality / La condicionalidad en el estado del bienestar (por Domingo Carbonero Muñoz)	Págs 153-159
Cortina, Adela (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre / Aporophobia, the rejection of the poor (por Leonel Del Prado)	Págs 161-164
Paris A. Cabello-Tijerina & Reyna L. Vázquez Gutiérrez. Cultura y Educación para la paz. Una perspectiva transversal / Culture and Education for Peace. A transversal perspective (por Diego F. Yanten Cabrera)	Págs 165-169