

El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres

Gonzalo DEL MORAL ARROYO

Cristian SUÁREZ RELINQUE

Gonzalo MUSITU OCHOA

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla (España)

Resumen

El primer programa a gran escala contra el bullying fue implementado a principios de los ochenta por parte de Olweus y desde entonces, muchas otras estrategias anti-bullying se han desarrollado, aunque no en todos los casos se han llevado a cabo evaluaciones rigurosas de su efectividad. Son los programas multidisciplinares o *whole-school* que afectan a toda la comunidad educativa los que ofrecen mejores resultados tanto en la reducción del bullying como de la victimización. Sin embargo, estos programas son construidos para la comunidad y no por la comunidad. El objetivo de este estudio es conocer las soluciones propuestas por adolescentes, profesores y padres de 6 centros educativos andaluces para evitar el bullying en la escuela.

Utilizando un diseño cualitativo y siguiendo los pasos propuestos por la *Grounded Theory*, se han realizado 16 grupos de discusión y 24 entrevistas en profundidad con una muestra total de 88 adolescentes, 22 profesores y 24 padres.

Los tres grupos distribuyen sus propuestas de solución en seis áreas: agresores, víctimas, profesorado, padres, centro educativo y otras, acercándose a la estructura de los programas multidisciplinares y primando las estrategias interactivas basadas en la comunicación y la expresión afectiva.

Palabras clave: bullying, prevención, intervención, investigación cualitativa.

Abstract

The first large-scale program against bullying was implemented in the early eighties by Olweus and since then, many other anti-bullying strategies have been developed, although not in all cases have been carried out rigorous evaluations of their effectiveness. Multidisciplinary (or whole-school) programs affecting the entire educational community offer better results both in reducing bullying and victimization. However, these programs are built for the community, not by the community. The aim of this study is to know the solutions proposed by teens, teachers and parents of 6 Andalusian secondary schools to prevent bullying at school.

Following the steps proposed by the *Grounded Theory*, 16 focus groups and 24 in-depth interviews with a total sample of 88 adolescents, 22 teachers and 24 parents have been conducted.

The three groups distribute their proposed solutions in six areas: bullies, victims, teachers, parents, school and other, approaching the multidisciplinary program structure and prioritizing the interactive strategies based on communication and emotional expression.

Key words: Bullying; Prevention; Intervention; Qualitative Research.

Dirección de los autores: Área de Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide. Ctra. Sevilla-Utrera, km. 1. Edificio 14, 2ª planta. 41013 Sevilla.
Correo electrónico: gmarar@upo.es

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Recibido: febrero de 2013. *Aceptado:* abril de 2013.

Podríamos definir el *bullying* como un comportamiento intencional de hacer daño, que es repetitivo y duradero, en el que no media la provocación, en el que existe una asimetría de poder entre agresor y víctima, y que puede ser de carácter físico, verbal y/o psicológico (Benítez, Tomás de Almeida & Justicia, 2005; Olweus, 1993; Trianes, 2000).

Teniendo en cuenta los graves efectos a corto y largo plazo del *bullying* en la salud y bienestar de los niños y adolescentes victimizados (Alsaker & Olweus, 1992; Kopersmidt, Coie & Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney & Cowie, 1993; Ttofi & Farrington, 2008), se entiende por qué este tipo de violencia escolar entre iguales se ha ido transformando en un tema de interés público y en foco de interés de los investigadores de las ciencias sociales. E inextricablemente unido a este interés científico y social, se han ido desarrollando diversos programas de intervención encaminados a la reducción de la conducta violenta y la victimización, y a la mejora de la convivencia en los centros educativos.

El primer programa a gran escala contra el *bullying* fue implementado a nivel nacional en Noruega en 1983 por Olweus. Desde entonces, muchas otras estrategias y programas *anti-bullying* se han venido desarrollado, aunque no en todos los casos se han llevado a cabo evaluaciones rigurosas de su efectividad. En estas páginas describiremos algunas de las características generales de los programas *anti-bullying* sometidos a un proceso de evaluación para poder comprender qué estructura, objetivos y estrategias concretas caracterizan a los programas efectivos.

El primer programa de intervención desarrollado en España en relación con el *bullying* ha sido el “Proyecto SAVE” (Ortega, 1997), que sentó las bases del primer programa institucional nacional desarrollado en Andalucía denominado “Programa de prevención de los malos tratos entre escolares. Andalucía Anti-Violencia Escolar, “ANDAVE” (Ortega & Angulo, 1998; Ortega & Del Rey, 2003b). Ambos programas, así como la mayoría de los desarrollados posteriormente (Cava & Musitu, 2000; Díaz-Aguado, 1996; Cava & Musitu, 2002; Ortega & Del Rey, 2003a;

2004; Trianes & Fernández Figarés, 2001; entre otros), se plantean desde una perspectiva integradora o *whole policy* (Ortega, 2005; Smith, Pepler & Rigby, 2004) caracterizada por la implicación de toda la comunidad educativa y de distintas disciplinas.

Ortega, Del Rey & Fernández (2003) proponen una serie de acciones simultáneas y a distintos niveles que caracterizarían a los programas *anti-bullying*: acciones que mejoran la organización escolar (desarrollo y participación democráticos en el centro, comunicación, objetivos y normas); formación del profesorado (en temas específicos sobre *bullying* y sobre la mejora de la convivencia en los centros, mediación, etc.); actividades para desarrollar en el aula (reflexión, diálogo, pensamiento crítico como armas para trabajar la empatía, asertividad, expresión emocional, etc.); y programas específicos (según las necesidades detectadas: por ejemplo, mediación, ayuda entre iguales, etc.). En concreto, las estrategias evaluadas más efectivas del proyecto SAVE (Ortega & Del Rey, 2001) son la gestión democrática de la convivencia, el afrontamiento del conflicto y la educación en emociones, sentimientos y valores.

En el contexto internacional, Vreeman y Carroll (2007) en un importante metanálisis sobre programas de intervención escolares para prevenir el *bullying* encuentran que tan sólo 26 propuestas presentan datos sobre su efectividad. Proponen una interesante tipología para categorizar los programas *anti-bullying*: las intervenciones curriculares, los programas multidisciplinares (o *whole-school*), los fundamentados en el entrenamiento grupal de habilidades sociales, el *mentoring* y los basados en el apoyo de un trabajador social (tabla 1).

Sin embargo, y a pesar de los numerosos programas existentes, sólo algunos muestran una cierta efectividad en la disminución del *bullying* y de la victimización escolar y, paradójicamente, en varios estudios se sugiere que el *bullying* dentro del grupo de intervención aumenta (Cowie, Smith, Boulton & Laver, 1994; Teglassi & Rothman, 2001). De los diez estudios de intervenciones curriculares analizados por Vreeman y Carroll (2007), sólo en cuatro se observa-

Tabla 1. Tipología de programas *anti-bullying* de Vreeman y Carroll (2007).

| Programas anti-bullying | Características |
|--|---|
| <i>Intervenciones curriculares</i> | <ul style="list-style-type: none"> – Se basan en visionado de videos, lecturas de textos específicos, talleres <i>anti-bullying</i>, etc. – Pueden ser puntuales, aunque en su mayoría constan de varias sesiones. – La población diana son en exclusiva los niños o adolescentes en el contexto del aula. |
| <i>Programas multidisciplinares (o whole-school)</i> | <ul style="list-style-type: none"> – Incluyen actuaciones preventivas que afectan no sólo a los menores sino a todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que incluyen una combinación de reglas y sanciones, programas de formación del profesorado, talleres para padres, curriculum en el aula, formación en resolución de conflictos y <i>counseling</i> individual. |
| <i>Entrenamiento grupal de habilidades sociales</i> | <ul style="list-style-type: none"> – Entrenamiento grupal de habilidades comunicativas e interpersonales dirigidas a agresores y/o víctimas. |
| <i>Mentoring</i> | <ul style="list-style-type: none"> – Focalizan en la construcción de relaciones, consecución de metas individuales, etc. |
| <i>Apoyo de trabajo social</i> | <ul style="list-style-type: none"> – Asesoramiento individualizado a los adolescentes implicados en actos violentos y sus familias. |

ron niveles menores de *bullying* tras la intervención. Por el contrario, en siete de los diez programas multidisciplinares analizados por los autores se consiguieron disminuir las tasas de *bullying*. Casi en el 80% de los programas fundamentados en el entrenamiento grupal de habilidades sociales no se obtuvieron datos concluyentes sobre su capacidad para reducir el *bullying*, mientras que con el *mentoring* y el apoyo de trabajadores sociales sí se lograron efectos positivos en el ámbito individual en los menores sobre los que se intervino. Como conclusión, los autores proponen que son los programas multidisciplinares (o *whole-school*) con los que mejores resultados se consiguen tanto en la disminución de la incidencia del *bullying* como en la victimización, incrementándose aún más su efecto cuando se interviene con más miembros de la comunidad educativa desde un enfoque interdisciplinar.

Recientemente, Ttofi y Farrington (2011) han llevado a cabo un metanálisis de los programas de intervención

anti-bullying en la escuela constatando que, en general, son eficaces al disminuir en promedio el *bullying* un 20-23% y la victimización un 17-20%. Estas cifras se mejoran a medida que aumenta la edad del alumnado a los que va dirigida la intervención. Los programas más intensos y duraderos son más efectivos, así como aquellos que incluyen reuniones con padres, métodos disciplinares firmes, aprendizaje cooperativo, uso de videos *anti-bullying* y supervisión en el periodo del recreo. En este sentido, Jones, Doces, Swearer y Collier (2012) proponen una guía práctica sobre los elementos que se relacionan con la efectividad en la implementación de los programas *anti-bullying* en la escuela (tabla 2).

A partir de la revisión previa, se podría concluir que la mayoría de programas *anti-bullying* efectivos apuestan por la intervención integral o *whole-school*, por la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y por la intervención a distintos niveles y desde distintas disciplinas. Pero, ¿qué tipo de intervenciones son las que prefieren los

Tabla 2. Fundamentos de los programas anti-bullying efectivos (Jones, Doces, Swearer & Collier, 2012).

| |
|---|
| <p>Fundamentos de los programas anti-bullying efectivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Currículum estructurado en diversas sesiones, que incluye guía detallada sobre la implementación, materiales para el alumnado, material de guía para el profesorado y procedimientos para la formación del profesorado. 2. El programa enseña al alumnado nuevas habilidades y no sólo transmite nuevos conocimientos. 3. El programa debe permitir al alumnado practicar de modo activo las nuevas habilidades. 4. El programa debe fundamentarse en un enfoque preventivo comunitario que implique a toda la comunidad Educativa (profesorado, padres, alumnado y otras figuras relevantes). |
| <p>¿Qué enseña un programa anti-bullying efectivo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Parte general de aprendizaje socio emocional:</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Autorregulación: control de impulsos, regulación de la atención, empatía. b. Consideración de otras perspectivas: apreciar similitudes y diferencias, entender los sentimientos de otras personas, aceptar el cambio de ideas y sentimientos. c. Manejo de las emociones: reconocimiento e identificación de emociones, manejo de emociones intensas, control de la ansiedad y el estrés. d. Resolución de problemas: resolución de problemas, gestión de objetivos y metas. e. Habilidades de comunicación: asertividad, respeto, negociación y compromiso. f. Habilidades interpersonales: cooperación, integración con/de los demás. 2. <i>Parte específica anti-bullying:</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Entrenamiento para todo el personal de la escuela y los padres acerca de: <ul style="list-style-type: none"> - La "psicología del <i>bullying</i>". - Los procedimientos para manejar eficazmente los casos de <i>bullying</i>, incluyendo protocolos escolares y judiciales. b. Entrenamiento para profesorado sobre el desarrollo y puesta en práctica de un programa <i>anti-bullying</i>, haciendo hincapié en el manejo de situaciones de clase y de la influencia de su comportamiento en el aula. c. Entrenamiento de los coaches (personas que van a trabajar con los <i>bullies</i> y con las víctimas). d. Orientación a las escuelas acerca del establecimiento de políticas y procedimientos para asegurarse de cumplir la legislación en materia de acoso escolar. e. Acciones curriculares en el aula que enseñen al alumnado: <ul style="list-style-type: none"> - A saber qué es el <i>bullying</i>: cómo reconocerlo cuando le está pasando a uno mismo o a otra persona. - Las reglas, procesos y consecuencias claras con respecto al <i>bullying</i>. - Habilidades de asertividad y comunicación que les ayuden a rechazar el <i>bullying</i>. - Habilidades y estrategias para ser un espectador eficaz: no sumarse a la agresión, apoyar a persona victimizada, acabar con la situación si es posible, informar. - Habilidades para comunicar la situación de <i>bullying</i>: a quién informar, cómo pedir ayuda. f. Orientación acerca de las consecuencias del <i>bullying</i>. |

miembros de esa comunidad educativa?, ¿qué tipos de actuaciones plantearían profesorado, padres y alumnado si tuvieran que diseñar un programa *anti-bullying*?, ¿este programa “centrado en la comunidad” se parecería a los programas diseñados “para la comunidad”? Estas son las principales preguntas que guían este trabajo, cuyo objetivo principal es conocer las propuestas de adolescentes, profesorado y padres para evitar el *bullying* en los centros educativos.

Método

Muestra

Los participantes de esta investigación han sido 88 adolescentes (46 chicas y 42 chicos) escolarizados en seis centros de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía Occidental, de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años de edad y escolarizados en 2º, 3º y 4º de ESO; 24 padres (4 hombres y 20 mujeres) con edades comprendidas entre los 33 y los 47 años y con al menos un hijo en educación secundaria; y 22 profesores (7 hombres y 15 mujeres) de entre 23 y 59 años que impartían clase en primaria o secundaria.

Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos

En la presente investigación se ha aplicado una metodología cualitativa basada en la recogida de datos sistemática a través de dos técnicas de entrevista: el grupo de discusión, y la entrevista en profundidad. Para el proceso de análisis se ha seguido una adaptación del esquema propuesto por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) tal y como es propuesta por Strauss y Corbin (1998). Las fases del análisis se especifican a continuación:

- a. *Preparación de archivos de datos brutos*: las respuestas de los participantes fueron transcritas e informatizadas para su tratamiento posterior con un programa computarizado de análisis de datos cualitativos (específicamente, el ATLAS.ti 5.0).
- b. *Primer análisis de los datos en bruto*: dos investigadores identificaron y definieron fragmentos significativos del texto y los fueron codificando de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados (proceso de codificación abierta). El proceso seguido inicialmente fue el la codificación línea a línea, usando para este proceso el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*).
- c. *Desarrollo de las categorías iniciales (codificación axial)*: tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la validez del estudio ambos investigadores contrastaron sus sistemas de categorías (revisión

por pares recomendada por Creswell y Miller (2000) para la validez de los estudios cualitativos). Hubo un acuerdo del 100% sobre las 5 categorías primarias (agresor, víctima, padres, profesor, centro) en las que se podían agrupar el resto de categorías registradas. A partir de estas categorías acordadas, ambos investigadores trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos (método de comparación constante) para reducir y agrupar las categorías secundarias, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y eliminando categorías redundantes.

Todo este proceso se fue registrando en notas teóricas o descriptivas que fueron integradas a la hora de crear el modelo resultante del análisis y en la escritura de los resultados.

- d. *Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades (codificación selectiva)*: en esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas.

Además de la revisión de pares, en el siguiente estudio se han llevado a cabo diferentes medidas para garantizar su rigor y validez. En cada instituto se ha realizado una sesión de devolución de los datos de la investigación, integrándose las aportaciones de los participantes y utilizándolas como feedback en el proceso de construcción de teoría (proceso de comprobación de coherencia; Thomas, 2003). Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para extender, validar y refinar el conocimiento del objeto de estudio (triangulación teórica; Moral, 2006).

Procedimiento

Los seis centros participantes en el estudio habían colaborado anteriormente en diversos estudios de corte cuantitativo por lo que se aprovechó ese vínculo de colaboración para solicitar la participación en el estudio, siendo el director u orientador de estudio la persona de contacto en todos los casos. Los grupos de discusión, tanto con adolescentes como con padres y profesores, fueron llevados a cabo en los propios centros educativos y seleccionados y convocados a través de la figura del orientador escolar o responsable del Aula de Convivencia en el caso de existir, con el fin de conseguir los mejores informantes posibles y solicitar de una forma más ágil el consentimiento parental para la participación de los menores en la investigación. Mientras que los adolescentes fueron elegidos por el orientador, los padres fueron invitados a través de una carta dirigida al AMPA y los profesores convocados mediante una invitación colocada en el tablón de anuncio de la sala de profesores y la petición de colaboración directa por parte del orientador.

En el caso de los adolescentes se solicitó que en los grupos las variables sexo (hombre y mujer) y curso (2º, 3º y 4º de ESO) estuviera distribuida por igual y que estuvieran presentes chicos que se hubieran vistos implicados en episodios de agresión entre iguales (como agresores, víctimas o testigos), según la experiencia del propio orientador en el trabajo con el alumnado del centro. En total se realizaron 8 grupos de discusión con adolescentes, 4 de padres y 4 de profesores de 1 hora de duración, y 24 entrevistas en profundidad a los protagonistas directos de la violencia escolar: agresores, víctimas, testigos y mediadores/delegados de clase, aprovechándose para ello las instalaciones facilitadas por cada uno de los centros. Los grupos y entrevistas con adolescentes se llevaron a cabo en horario de mañana aprovechando el recreo y la clase posterior (45-60min), mientras que los de padres y profesores se llevaron a cabo por la tarde (90min aprox.). Su conducción corrió a cargo de una pareja de entrevistadores adultos previamente entrenada compuesta por un hombre y una mujer, ambos relacionados con el campo de la investigación en Ciencias Sociales y con experiencia en el desarrollo de este tipo de entrevistas.

Se registraron todos los grupos de discusión y entrevistas en profundidad con una grabadora Olympus DS-75 lo que facilitó su posterior transcripción y análisis.

Resultados

A continuación presentamos las soluciones propuestas por adolescentes, padres y profesorado para evitar el *bullying* en los centros educativos. Cada apartado se divide a su vez en 5 categorías primarias, cada una de las cuales recoge soluciones dirigidas a intervenir con miembros o niveles contextuales específicos: (1) agresor, (2) víctima, (3) profesorado, (4) padres, (5) centro y (6) otras.

Propuestas de los adolescentes

Los adolescentes proponen dos medidas fundamentales para los chicos que *agreden*: reflexionar sobre lo que están haciendo y evitar las provocaciones. Este último fenómeno puede ser bautizado como la “recaída del agresor”: no depende tanto de sí mismo como de la provocación externa de alguien que lo insulta o desafía para que agrede justamente cuando el chico que agrede está más “formalito” y ha logrado controlar su conducta. Dos de los chicos agresores lo describen nítidamente:

AdAgr3: Cuando tú estás más formalito viene otro y te empieza a meter boca.

AdAgr1: Claro. Vamos a ver si yo me explico. Cuando tú estás callado y no te metes con nadie y estás a tu bola viene un tonto que se mete contigo para que saltes.

Entrevistador: ¿Y tú saltas?

AdAgr1: ¡¡Hombre, no espérate!! Voy a quedar yo como un tonto.

Con respecto a la estrategia reflexiva, uno de los chicos agresores propone un programa de intervención para agresores muy interesante. Dividirlos en grupos de cuatro o cinco personas y que viniera un psicólogo a hablar con ellos para hacerles ver que lo que están haciendo no les sirve para nada. Además, que pudieran hablar de sus problemas personales, génesis del *bullying* según los adolescentes.

Por otro lado, proponen hacerles sentir lo mismo que han hecho sufrir a sus víctimas (propuesta “ojo por ojo”) como una intervención encaminada a favorecer la empatía con sus víctimas a través de situaciones que favorezcan ponerse en su lugar.

Para las *víctimas*, el grupo adolescente propone una serie de estrategias de afrontamiento individuales positivas, otras individuales negativas, estrategias relacionales y, por último, estrategias basadas en pedir ayuda a alguien. Entre las estrategias individuales positivas destacan las siguientes: no callarse, defenderse física y verbalmente, no tener miedo, aguantar y que transmitan que no puedan con ellas. Estos atributos podrían condensarse en el concepto de “espabilarse” que repetidamente es aconsejado a las víctimas por parte de los adolescentes. El polo opuesto a todas estas estrategias individuales de afrontamiento serían las estrategias individuales negativas o de evitación: irse, escapar, cambiarse de Centro, la soledad y la somatización (“ponerse malo”). Entre las estrategias relacionales destacan ser activo, buscar a las personas y hablar con ellas, salir con más gente y cuidar la higiene e imagen corporal, todas ellas dirigidas a romper la soledad y practicar las habilidades sociales dirigidas a ser más asertivo y menos tímido.

Por último, el grupo adolescente dirige a las víctimas una serie de estrategias para pedir ayuda (si la gravedad lo requiere): intentarlo por sí mismo, pedir ayuda a un amigo (aunque reconocen que los amigos y amigas de las víctimas no podrán hacer algo más que apoyar desde una cierta distancia y protegerse a ellos mismos evitando meterse en peleas defensivas), denunciar tanto en la escuela como fuera, chivarse al jefe de estudios, director o profesorado y contar en último término con la familia, en primer lugar se rescata la figura del “hermano mayor” como salvador en los casos de abuso, en especial, cuando el acosador es mayor que la víctima, y en última instancia a la madre y al padre.

Dirigido al *profesorado*, los adolescentes construyen su teoría sobre el “buen profesor” al que atribuyen el mayor peso en la consecución de un buen clima en el aula y la erradicación de la violencia escolar. En general, proponen clases más participativas donde los espacios de reflexión y de debate tengan más cabida (por ejemplo, aumentando las horas semanales de tutoría). Proponen al profesorado que vaya más allá de lo estrictamente profesional para pasar a

interesarse más por ellos y que ponga medios para poder conocer los problemas adolescentes (por ejemplo, buzón de consultas, donde los adolescentes puedan solicitar de forma privada ayuda al profesor; o a través de tutorías, o porque el profesor se dé cuenta y brinde su ayuda espontáneamente). Con respecto a su interacción con los chicos que agreden proponen que no se dejen llevar por las etiquetas y que les den más oportunidades, así como que les den más cariño, y que estén atentos a no provocarlos cuando están “tranquilos”. Por último, proponen que el profesorado orqueste y supervise un acercamiento entre agresores y víctimas por ejemplo, sentándose juntos de forma tutelada y ayudando a que la relación mejore.

Quizás el punto más sorprendente sea el de las soluciones propuestas a los *padres*. Quieren que hablen con ellos, que se interesen por su vida en el Centro educativo y por sus vivencias fuera de él, quieren hablar de sus problemas y ser escuchados y apoyados.

Entrevistador: ¿Qué se os ocurre que pueden hacer los padres para que las cosas mejoren?

AdAgr4: Hablar muchísimo más.

Entrevistador: ¿De qué os gustaría? Estáis diciendo hablar...pero ¿de qué? Porque hablar...

AdAgr4: Pues de lo que nos pasa aquí, y de lo que también nos pasa en la calle.

Del mismo modo proponen soluciones basadas en la coordinación y el diálogo con el centro: coordinación padres-profesorado, hacerse cargo los padres de los castigos de los hijos (“tomar las riendas”) puesto que si no es así el Centro no tendrá ningún poder ni efecto, hablar los padres entre sí sobre sus problemas (escuelas de padres informales), hacer conscientes a los padres de los chicos rechazados por su higiene corporal de la situación, problemática y soluciones para su hijo, trabajar con los padres de los agresores para que les den más cariño a sus hijos, los atiendan, los supervisen y no usen la violencia como forma de resolver conflictos. Y por último, intervenir con los padres separados para que no hagan daño en ese proceso a sus hijos (por ejemplo, no peleando delante de ellos) y conseguir que los padres que trabajan fuera pasen más tiempo con sus hijos.

Para el *centro* (entendido éste como el constructo que engloba normas, estructuras, capacidad de tomar decisiones y de coordinar estrategias) solicitan la misma medicina que para los padres: que hablen más. Que hablen entre los profesores (incluso entre distintos Institutos para así poder resolver esos conflictos que se generan a la salida de cada centro), que éstos hablen con sus padres, y que el chico adolescente esté delante en esa charla. La necesidad de “ser escuchado” les llevan a la normativa del centro: las expulsiones son menos malas si primero se escucha la versión del adolescente y, sobre todo, si no se castiga a todo el grupo por lo que ha hecho una sola persona (a no ser que el grupo

haya reído la gracia o haya participado pseudo-pasivamente reforzando la agresión).

Igualmente importante consideran el logro de mayores niveles de integración y atención a la diversidad para ayudar a las personas con dificultad a que puedan ir avanzando sin sentirse las últimas de la clase, a través de acciones como: jornadas de convivencia, actividades deportivas de integración supervisadas, fomentando el papel del “alumnado ayudante” (líderes positivos que ayudan a la integración) y mediadores, organizando acciones de socialización anticipatoria en los centros de primaria para reducir el impacto del cambio de centro y de ciclo educativo y contrarrestar las informaciones distorsionadas que a veces acompañan este proceso, y fomentar los programas de intervención psicológicos con agresores y víctimas o cualquier persona que esté necesitando ayuda.

Por último, a la necesidad de una comunicación sincera y atención específica de los problemas se une la petición de control: policía o guardia de seguridad en la salida del Instituto para evitar esas constantes peleas y medidas políticas que favorezcan la igualdad de todas las personas que serían *otras soluciones*.

Una síntesis de las propuestas de los adolescentes aparece en la tabla 3.

Propuestas de los padres

Los padres no proponen soluciones concretas para los chicos *agresores*, de hecho, no etiquetan a estos adolescentes como “agresores”, “*bullies*”, “matones”, etc. centrandos casi todo el peso explicativo en la influencia de las variables familiares en la explicación de la conducta violenta de los chicos que agreden.

Para las *víctimas* proponen tres grupos de estrategias, útiles para situaciones diversas: ignorar y callarse ante provocaciones cuya respuesta puede venir seguida de consecuencias negativas; hablar y no callarse para defender sus derechos y pedir ayuda cuando la necesiten y, por último, defenderse física y verbalmente en respuesta a agresiones.

Padre 1: [...] porque yo lo que sí está claro es que a mis dos hijos jamás de primera hora he querido que se peguen con contra nadie pero cuidado, que sepan defenderse por supuesto yo los enseño a que sepan defenderse de que nadie es más que nadie pero como estamos hablando de que hay chavales y chavalas hostiles porque eso es lo que están viviendo en su casa y esas enseñanzas están temiendo por su adiestrador pues tú a los tuyos los tienes que preparar contra eso, pero no para que vayan dándose las de machito [...]

También al *profesorado* solicitan un papel activo. El “buen profesor” debe ser paciente e implicado pero firme (“que les dé picadero” y les castigue si es necesario).

Tabla 3. Soluciones adolescentes para evitar el *bullying* en los centros educativos.

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dirigidas al agresor | Reflexionar sobre lo que están haciendo; evitar las provocaciones (prevención de recaídas); aprender a pedir disculpas y potenciar la empatía; organizar grupos con los agresores dirigidos por un/a psicólogo/a para hablar de sus problemas; hacerles sentir lo mismo que le hacen a sus víctimas (por ejemplo, ridiculizarlos en público, o que toda la clase se volviera en su contra); mandarlos a un internado; ponerlos a hacer trabajos en beneficio de la comunidad (escolar o más amplia); que le puedan contar a alguien sus problemas. |
| Dirigidas a la víctima | <i>Estrategias afrontamiento activo</i> : “espabilarse” (defenderse, defenderse físicamente, no callarse, no cagarse, no tener miedo); ir al psicólogo. <i>Estrategias afrontamiento evitativo</i> : irse, escapar, cambiar de colegio, soledad, aislamiento y somatización. <i>Estrategias relacionales</i> : ser activo, buscar a las personas y hablar con ellas y salir con más gente; cuidar higiene corporal. <i>Estrategias para pedir ayuda</i> : proceso de las 5 etapas (ignorar-defenderse por sí mismo-amistades-profesorado-familia). |
| Dirigidas al profesorado | Debatir, reflexionar, interesarse por los problemas del alumnado y poner medios para conocerlos (por escrito, tutorías, espontáneamente); potenciar las características del “buen profesor”; encontrar al menos un motivo para querer a cada alumno/a; dar más oportunidades a los agresores y no encasillarlos de antemano (efecto Pigmalión negativo); hacer parejas supervisadas de agresor-víctima en clase; evitar provocar a los agresores cuando están “tranquilos”. |
| Dirigidas a los padres | Hablar con las amistades del hijo; hablar más con los hijos e interesarse por sus vidas; hablar con el centro; coordinarse con el profesorado; intervenir con los padres que son rechazados por su higiene corporal; hablar con los otros padres en caso de conflicto; tomar las riendas de los castigos de sus hijos (el centro educativo no puede hacer nada si los padres no toman las riendas); los padres separados, hacer un esfuerzo por llevarse bien; no pelear delante de los hijos; trabajar menos y estar más tiempo con sus hijos; los padres de los agresores, ejercer más control y darles más cariño. |
| Dirigidas al centro educativo | Aumentar las horas semanales dedicadas a tutoría; crear líderes positivos que ayuden a la integración (alumnado ayudante); clases de apoyo para chicos con problemas psicológicos o intervenciones grupales con psicólogo; actividades deportivas de integración supervisadas; hablar con los padres acerca del comportamiento de los hijos; organizar jornadas de convivencia; tutorizar la entrada en el IES (socialización anticipatoria; por ejemplo: en el último año de Ed. Primaria, organizar acciones tutoriales en ese sentido, visitas al IES, charlas de alumnos del IES, etc.); aumentar la presencia de mediadores en el centro; intervenir con los padres de los agresores. |
| Otras | Policía o guardas de seguridad a la salida del IES; decisiones políticas para corregir las desigualdades sociales. |

El *centro* mantiene ciertos aspectos estructurales que suponen un problema en sí mismos: el exceso de horas lectivas y la pasividad de las lecciones magistrales, junto a la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años hace que ciertas medidas punitivas sean vividas como recompensas por parte de los chicos que agreden. Así, el grupo de padres propone que las expulsiones sean cumplidas en el Centro en un aula especial, puesto que enviar a un chico que no quiere estar en el colegio a su casa después de haber cometido un acto violento es una forma de refuerzo de la conducta violenta.

Las *otras soluciones* propuestas son el control legislativo y judicial de los contenidos violentos en los medios de comunicación y la ayuda de un profesional de la Psicología que intervenga en los casos necesarios.

Hemos querido dejar en último lugar las soluciones que *padres y madres* se plantean a su propio colectivo. Podemos distinguir entre estrategias en relación con los hijos, estrategias de pareja y estrategias escolares (implicación parental en la escuela). La primera de las estrategias de relación con los hijos consiste en la búsqueda de nuevas formas de conectar con ellos (por ejemplo, a través de la música), generar confianza y complicidad, ayudar con sus problemas personales, estar cercano como un amigo pero

manteniendo el papel de progenitor, ser activo y ayudar con elementos como el aspecto físico (ayudar a que no engorde, que haga deporte, etc.). En segundo lugar, las estrategias de pareja: ir a una ambos progenitores, implicarse en la educación ambos, acordar los límites y hacerlos cumplir, no discutir delante de los hijos, no mirar para otro lado si hay un problema, pedir disculpas y reconocer los errores y responsabilizarse de la vida del menor. Por último, entre las estrategias escolares para padres encontramos la formación continua para progenitores (por ejemplo, a través de Escuelas de padres), la coordinación entre los propios padres para solucionar problemas, la expansión de la figura de “padre ayudante”, “machacar” en el colegio (entendido como ir las veces que haga falta, hablar con el profesorado, asistir a tutorías, pedir ayuda si se necesita, etc.) y denunciar si es el mejor modo de resolver el problema.

Propuestas del profesorado

El profesorado coincide con el grupo de adolescentes al proponer para los chicos *agresores* hablar con un adulto, contar qué les pasa y sentirse reconocidos por parte de esa figura adulta (que los comprendan más allá de su conducta violenta). Quien agrede debe hablar con su víctima para

comprender cómo se siente, debe pedir disculpas sinceras, debe reflexionar sobre lo que ha hecho y así trabajar la empatía y el pensamiento de perspectiva.

También se propone la intervención ayudándose de las narraciones de chicos que han cambiado, que antes empleaban la violencia y que han conseguido encontrar otras formas de solución. Este modelado positivo entre iguales (o donde la brecha generacional es casi inexistente) podría ser muy útil no sólo para los chicos que agreden sino también para las *víctimas*: narraciones de adolescentes que superaron exitosamente la victimización.

Como norma general, el profesorado propone crear una cultura de evitar el sufrimiento a las víctimas, ayudarlas a mejorar su autoestima a través del cariño y proporcionándoles la seguridad que necesitan. Estas serían las condiciones necesarias para que los propios chicos victimizados empezaran a cambiar.

Profesor 5: Es muy importante el evitar sufrimiento con los niños. Por ejemplo el alumno que escucha solamente escucha para que su compañero sufra menos pero de alguna manera es un bálsamo, el otro no va a obtener ninguna recompensa académica, el evitar sufrimiento, todo lo que es preventivo y el enterarnos pronto y enseguida, porque aquí lo bueno que tiene este centro es que en cero coma está atendido un alumno. En el mismo día y entonces se evita mucho sufrimiento y claro eso es muy importante porque hace que muchos alumnos hace que sientan el centro como que están mejor que en otro sitio [...]

Para los *padres* recomiendan las estrategias basadas en el cariño y el afecto, con la satisfacción de esas necesidades básicas de seguridad y sentirse queridos, la pareja de padres debe ir a una y lograr una coordinación más amplia con otros padres de la comunidad. Por último rescatan la figura del “padre ayudante” al que definen poseedor de cualidades naturales de ayuda transmisibles a otros iguales y cuya implicación en los centros educativos se hace indispensable.

Para el propio *profesorado* proponen las siguientes soluciones: el “profesor bueno” viene definido por una serie de características concretas como la motivación, la implicación, la paciencia, el esfuerzo, el respeto o el apoyo. Pero hay estrategias activas que cualquier profesor debe llevar a cabo para mejorar: formación continua en temas de convivencia, coordinación con el resto del profesorado de ese Centro y de otros Centros para solucionar conflictos relacionados con la violencia adolescente e intervenir con la mayor rapidez posible ante la sospecha de un caso de acoso escolar o de cualquier manifestación de violencia. Sí hay una advertencia que implica aceptar y poner a prueba estas soluciones: trabajar con violencia implica movimiento de las propias emociones, trabajo con sentimientos que a veces pueden llegar a ser desbordantes. De ahí que la coordinación

y el apoyo en otros compañeros se hagan indispensables. En sus palabras “para trabajar empatía y pensamiento de perspectiva con agresores y víctimas se necesita un equipo de trabajo compuesto por personas empáticas y con capacidad de ponerse en el lugar de quien está delante de ellas”.

Para el *centro* existen soluciones formales, como el mantenimiento y fortalecimiento de los programas de alumnado ayudante, padre ayudante o mediación y de todo el resto de la labor coordinada por el equipo de convivencia del centro. La división de funciones punitivas (jefatura de estudios) y preventivas (equipo de convivencia) es otra solución muy interesante. La coordinación intracentro e intercentros se convierten en indispensables, así como la definición clara de los límites dentro del propio Centro y de la creación de la cultura de “evitar hacer daño” en todo el centro.

Para finalizar este apartado, presentamos en la tabla 4 las principales soluciones propuestas por los tres grupos con el fin de favorecer la utilidad pedagógica de los resultados.

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue conocer las propuestas de adolescentes, profesorado y padres para evitar el *bullying* en los centros educativos. Cabe destacar, en primer lugar, la gran variedad de soluciones que los tres grupos proponen así como la especificidad de muchas de las acciones y medidas propuestas. Por otro lado, es muy interesante la división de esas soluciones en seis categorías principales: dirigidas a los agresores, a las víctimas, a los padres, al profesorado, al centro y otro tipo de soluciones. Podemos afirmar en este punto que los protagonistas del contexto escolar plantean soluciones que se ajustan al enfoque *whole-school* o integral con el que gran parte de los programas *anti-bullying* son diseñados (Ortega, del Rey & Fernández, 2003; Vreeman & Carroll, 2007).

Sin embargo, destaca un aspecto que resulta fundamental: mientras que la mayoría de los programas integrales *anti-bullying* evaluados plantean intervenciones con toda la comunidad educativa “por separado” (es decir, intervenir con los adolescentes, formar a los profesores, reuniones con padres, etc.), las soluciones propuestas por los adolescentes, padres y profesorado tienen un corte marcadamente “mesosistémico” (Bronfenbrenner, 1979), o sea, plantean interacciones “básicas” entre distintos microsistemas: hijos y padres, profesores y padres, profesores y alumnos, profesores, padres y alumnos, padres como pareja, padres de un mismo centro, profesores de un mismo centro, profesores de distintos centros y distintos ciclos educativos. Observando el tipo de acciones propuestas por los programas *anti-bullying* formales llegamos a la conclusión de que las interacciones no están tan presentes, como sugieren los adolescentes, padres y profesorado. Es decir, las acciones propuestas no

Tabla 4. Principales soluciones para evitar el *bullying* en los centros educativos.

| | |
|---|--|
| <p>CENTRO. Definición clara de los límites dentro del propio centro y de la creación de la cultura de centro basada en el respeto, la convivencia pacífica y el no hacer daño; mejora de aspectos estructurales; redefinición de los castigos como solución a la conducta violenta; poner en marcha medidas dirigidas al fomento de la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.</p> | |
| <p>PROFESORADO. “Buen profesor”: implicado, empático, motivado, paciente, respetuoso, que apoya al alumnado y a la vez pone las normas claras y es firme, afectuoso, que no etiqueta y da bien las clases; formándose continuamente en lo relacionado con la mejora de la convivencia.</p> | |
| <p>BULLY. Facilitar que pueda contar a alguien (figura adulta, psicólogo) sus problemas; favorecer procesos reflexivos; evitar las provocaciones (prevención de recaídas); aprender a pedir disculpas y potenciar la empatía y el pensamiento desde la perspectiva de los demás.</p> | <p>VÍCTIMA. Mejorar sus estrategias comunicativas y de afrontamiento: <i>Estrategias de afrontamiento activo</i> (espabilarse): defenderse, defenderse físicamente, no callarse, no “cagarse”, no tener miedo; pedir ayuda, ir al psicólogo. <i>Estrategias de afrontamiento evitativo</i>: irse, escapar, cambiar de centro, soledad, aislamiento y somatización. <i>Estrategias relacionales</i>: ser activo, buscar a las personas y hablar con ellas, salir con más gente; cuidar la higiene y el aspecto personal. <i>Estrategias para pedir ayuda</i> (proceso de las cinco etapas): ignorar, defenderse por sí mismo/a, amistades, profesorado y familia.</p> |
| <p>PADRES. Mejora de sus estrategias relacionales y educativas: <i>Estrategias en relación con los hijos</i>: búsqueda de nuevas formas de conectar con ellos, generar confianza y complicidad, dar cariño y afecto, ayudar con sus problemas personales, estar, ser activo; hablar con las amistades del hijo; hablar más con los hijos e interesarse por sus vidas. <i>Estrategias de pareja</i>: implicarse ambos en la educación de los hijos; ir ambos a una; acordar los límites y hacerlos cumplir; no discutir delante de los hijos; no mirar para otro lado si hay un problema; pedir disculpas y reconocer los errores; responsabilizarse de la vida del menor; pasar tiempo de calidad con los hijos. <i>Estrategias escolares</i>: formación continua para progenitores; coordinación entre los propios padres para solucionar problemas; expansión de la figura de “padre ayudante”; denunciar si ese es el mejor modo de acabar con el problema.</p> | |
| <p>MESOSISTEMAS (interacciones). Coordinación del profesorado del centro y con el de otros centros; entre ciclos educativos y entre familias y profesorado; coordinación entre padres de un mismo centro y con los de otros centros de la comunidad; interacción entre padres y amistades de los hijos (en las relaciones de sus hijos con sus iguales); implicación parental en la escuela, entendido como ir las veces que haga falta, hablar con el profesorado, asistir a las tutorías, pedir ayuda si se necesita, etc.</p> | |

serían en exclusiva *school-based* sino *community-based* o *school&home-based*.

También, gran parte de las soluciones propuestas podrían considerarse como comunicativas y afectivas. Jones, Doces, Swearer y Collier (2012) afirman que los programas *anti-bullying* efectivos deben constar de una parte general de aprendizaje socio-emocional (dirigida a los adolescentes) y otra parte específica *anti-bullying*. Este aspecto afectivo-relacional es resaltado en los resultados de esta investigación no sólo como una solución dirigida a adolescentes, sino también a profesores y a padres, y son consideradas por los tres grupos participantes en el estudio.

Diversos autores han puesto de manifiesto la importancia de las variables relacionadas con el clima familiar (Demaray & Malecky, 2002; Estévez, Emler & Musitu, 2007) y escolar (Barth, Dunlap, Dane, Lochman & Wells, 2004; Meece, Anderman & Anderman, 2006) para el adecuado ajuste adolescente y la prevención de la violencia y victimización en los centros educativos. Los resultados de este estudio van en esta línea y añaden un nuevo aspecto: no sólo tener adecuados niveles de comunicación y afecto previene de la aparición de conductas violentas y victimización, sino que si éstas aparecen es necesaria una intervención sistémica basada en la mejora de la comunicación y la expresión de

afectos y emociones de todos los implicados y no sólo de los adolescentes.

Esta necesidad de comunicarse ha resultado especialmente llamativa en el discurso de los adolescentes. A pesar de que la “ley” del adolescente prohíbe “chivarse” a los padres cuando se dan episodios de *bullying* (del Moral, Suárez & Musitu, 2013), la necesidad de comunicarse con ellos es un aspecto no satisfecho y deseado por agresores, víctimas y testigos. Simétricamente, los padres proponen mayores niveles de comunicación, afecto y control con los hijos como solución al *bullying*.

Con respecto a este último punto, los tres grupos coinciden en sugerir las intervenciones que ayuden a padres y profesorado a ser firmes y hacer cumplir las normas a la vez que se potencie la comunicación y expresión de afectos y emociones. Esta solución, planteada incluso por chicos agresores entrevistados, iría en consonancia con el fortalecimiento de un estilo de relación autoritativo frente al autoritario basado en el castigo o el permisivo negligente (Musitu & García, 2001), es decir, los propios adolescentes sugieren que los adultos deben ponerles límites y normas claras y deben tener la capacidad de mantenerlos y hacerlos cumplir (Steinberg & Silk, 2002).

Por último, destacar que algunas de las soluciones pueden considerarse “intentadas” con un mayor o menor éxito por los protagonistas de este estudio y otras son propuestas creativas de intervención que, en todo caso, pueden ser consideradas como ideas útiles para diseñar o fortalecer programas de intervención más amplios dirigidos hacia los problemas de violencia en los centros educativos fundamentados en la propia comunidad. El carácter ecosistémico, interactivo, relacional y comunitario de las soluciones propuestas por los miembros del escenario educativo pueden hacer pensar que hay nuevas vías de intervención para solucionar el problema del *bullying* y sobre todo, ofrece la idea de que es un problema que tiene solución y que además está al alcance de las personas implicadas.

Para futuras investigaciones sería interesante incluir a otros miembros de la comunidad más amplia, por ejemplo, profesionales de los servicios sociales, líderes comunitarios, miembros de asociaciones, etc. con el fin de obtener soluciones desde otros escenarios que no son el escolar, así como llevar a cabo entrevistas con chicos de educación primaria.

Referencias

Alsaker, F.D. & Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*. Washington D.C.

Barth, J.M., Dunlap, S.T., Dane, H., Lochman, J.E., & Wells, K.C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*, 115-133.

Benítez, J.L., Tomás, A., & Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares. *Apuntes de Psicología, 23* (1), 27-40.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Cava, M.J., & Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cowie, H., Smith, P.K., Boulton, M., & Laver, R. (1994). *Cooperation in the Multi-ethnic classroom*. Londres: David Fulton.

Creswell, J.W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd Ed.)*. Londres: Sage.

del Moral, G., Suárez, C., & Musitu, G. (2013). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*. (Aceptado el 20 de Julio de 2012).

Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*, 305-316.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen dos. Pautas y unidades de intervención*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Estévez, E., Emler, N., & Musitu, G. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescent, 42*, 779-794.

Jones, L., Doces, M., Swearer, S., & Collier, A. (2012). Implementing Bullying Prevention Programs in Schools: A How-To Guide. En D. Boyd & J. Palfrey (Eds.), *The kinder & Braver World Project: Research Series*. Berkman Center Research Publication (disponible en http://cyber.law.harvard.edu/publications/2012/kbw_implementing_bullying_prevention_programs_in_schools).

Kupersmidt, J.B., Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. En S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Nueva York: Cambridge University Press.

Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.

Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa, 24* (1), 147-164.

Musitu, G., & García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313*, 143-158.

- Ortega, R. (2005). Intervención con los alumnos. *IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela*. Valencia, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Ortega, R., & Angulo, J.C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003a). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Ed. Graó.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003b). Investigación educativa e intervención contra la violencia escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (Andave). En I. Alberto, A. Fonseca, C. Albuquerque, A. Ferreira & A. Rebelo (Orgs), *Comportamiento antisocial: escuela e familia* (pp.231-256). Coimbra: Ediliber.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P.K. Smith (Ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp.132-152). Londres: Routledge Falmer.
- Ortega, R., & del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinberg, L. y Silk, J.S. (2002). Parenting adolescents. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (Vol. 1)* (pp. 103-133). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, 2nd Edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). STORIES: A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39, 71-94.
- Thomas, D.R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis* (disponible en <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purposes>).
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., & Fernández- Figarés, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2008) Bullying: short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3 (2), 289-312.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Vreeman, R.C., & Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.

