

REFERENCIA: Pulido, L. & Tarancón, P.. (2018). Opiniones y experiencias respecto al bullying: estudio cualitativo en un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Albacete. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

OPINIONES Y EXPERIENCIAS RESPECTO AL BULLYING: ESTUDIO CUALITATIVO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA LOCALIDAD DE ALBACETE

OPINIONS AND EXPERIENCES WITH REGARDS TO BULLYING: QUALITY STUDY IN A HIGH SCHOOL IN ALBACETE

Lorena Pulido García

Lore.pg.17@gmail.com

Pilar Tarancón Gómez

Pilar.Tarancon@uclm.es

Facultad de Derecho de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. Plaza de la Universidad, 1. CP. 02071. Albacete (España)

Recibido: 11/03/2018

Aceptado: 21/12/2018

Resumen:

Se presenta un estudio cualitativo que analiza las opiniones y experiencias de un grupo de menores de 2º y 4º de la ESO en torno al fenómeno del bullying. Para la recopilación de datos se utilizó la técnica de los grupos focales y para el análisis de datos, el proceso de codificación abierta que plantea la Teoría Fundamentada. Los hallazgos ayudan a identificar cómo entienden estos menores el bullying, la conducta de los diversos actores implicados en el mismo, cómo reaccionan si son testigos de dicho acoso a un compañero, y, en especial, cuáles son sus demandas para solventar o gestionar mejor estos problemas, lo cual se discute en relación con el Protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos.

Palabras clave: acoso escolar, metodología cualitativa, grupos focales, menores.

Abstract:

A qualitative study is presented focusing its aim on identifying the opinions and the experiences of a group of minors of 2º and 4º of ESO with regards to bullying. The focus groups has been used for collecting the data while the open coding process that outlines the grounded theory has been used for analysing the data. The findings help to identify how these children understand bullying, the actors' behaviour involved in it, how they react if they are witness of harassment to a partner, and, in particular, what their demands are to solve or better manage these problems. Finally, this is discussed in relation to the action protocol in situations of bullying in public schools.

Key words: bullying, qualitative methods, focus groups, children.

1. Introducción

El acoso escolar o bullying es un tipo de manifestación de violencia entre menores que ha aumentado considerablemente en los últimos años en los institutos y colegios españoles (Muñoz, 2016; Save the Children, 2016; ANAR 2017). Muchos especialistas coinciden en señalar que no es un problema nuevo, pero que parece haber adquirido una mayor relevancia en las relaciones de los menores y adolescentes de hoy en día, agravado, por la aparición de nuevas formas de acoso relacionadas con las nuevas tecnologías y las redes sociales.

Esta situación ha promovido diversas reacciones legislativas al respecto. La Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, introdujo en el Código Penal¹ (CP) un nuevo delito de acoso con la redacción del artículo 172 ter, que tipifica el llamado delito de “acoso reiterado e ilegítimo” o “stalking”. A pesar de ello, queda lejos de englobar todas las conductas que integran este fenómeno. Ante la falta de un tipo específico, la jurisprudencia ha hecho remisión al delito contra la integridad moral regulado en el artículo 173.1 del CP, incluso en concurso con otras modalidades delictivas a través de la vía del artículo 177 del CP tales como el delito de lesiones del artículo 147.1 del CP o el delito de inducción al suicidio del artículo 143.1 del CP (Instrucción 10/2015; Vergara, 2016).

Dado que este tipo de conductas son cometidas por menores, su intervención se remite a la jurisdicción de menores, y a la regulación que establece la LORPM². No obstante, la intervención penal es subsidiaria, en tanto que es el centro educativo (profesores, padres y comunidad educativa) el primer nivel de lucha contra el acoso escolar. Esto se debe a que el centro, como institución social que influye en el comportamiento y actitud de los menores, es considerado como el más capacitado para resolver el conflicto (Instrucción 10/2015; Vergara, 2016).

En Castilla-La Mancha, comunidad donde se circunscribe el presente estudio, realizado en la localidad de Albacete, la intervención del centro educativo se ordena por el Protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos (Resolución de 18/01/2017), que surge como respuesta a las nuevas formas de acoso que alteran la convivencia escolar y contempla medidas de sensibilización y prevención de estas situaciones. El documento tipifica las formas de acoso escolar y establece los procedimientos de actuación con todos los agentes implicados (alumno acosado y acosador, alumnos y otros sujetos observadores del hecho, familias, profesorado, profesionales externos al centro educativo y la propia Administración).

Sin embargo, pese al esfuerzo realizado por los centros escolares por detectar y prevenir los casos de acoso escolar, estos han ido en aumento; solo en esta comunidad el número registrado por el programa denominado “#TuCuentas”³ en el primer semestre del año 2016 -52 casos-, superaba la totalidad de casos registrados en todo el año 2015 –un total de 47-. Estos datos nos llevan a preguntarnos qué es lo que se podría mejorar respecto a esta intervención, o qué acciones demandan los propios menores para solventar estas situaciones.

De hecho, como señala Pister (2014), para comprender este fenómeno, además de conocer los puntos de vista de los profesionales y padres implicados, entre otros adultos, es esencial incluir a los menores en estas investigaciones y aprehender sus opiniones y propuestas. De esta

¹Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-3439>

²Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-641>

³El programa #TuCuentas desarrollado en la Comunidad de Castilla-La Mancha, está dirigido a plantear un canal de recepción y atención de los casos de acoso escolar. Puede consultarse en <http://www.castillalamancha.es/node/243133>

manera, además, se cumple con lo que señala la Convención de los Derechos del Niño⁴, acerca de que las perspectivas de los menores se incorporen de lleno en el estudio de los temas que les afectan, proporcionando así una información que se ajuste a la realidad de sus vivencias (Graham et al., 2013).

Así pues, el presente estudio analiza la perspectiva de los propios menores sobre el acoso escolar, optando por una metodología cualitativa para comprender sus opiniones y experiencias, tal y como lo expresan con sus propias palabras. En particular, la pregunta que aborda esta investigación es: ¿cómo entienden y afrontan los menores los casos de acoso escolar o bullying?

2. Intervención educativa en casos de acoso escolar

La intervención en centros educativos se recoge en el Protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha (Resolución 18/01/2017). Interesa exponer, aunque sea de forma sucinta, en qué se concreta esta intervención, pues va a ser discutida en un punto posterior en relación con las opiniones y experiencias de los menores de este estudio.

Cabe decir que el centro educativo es el primer nivel de intervención para resolver los conflictos entre menores. Todo miembro de esta comunidad tiene obligación de informar al Equipo directivo, en caso de tener conocimiento de cualquier indicio sobre una situación de acoso. El centro debe facilitar una serie de vías de comunicación tales como un buzón de sugerencias, la figura de la tutoría, entre otras, incorporándolas en las Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento (NCOF).

Así, ante el primer indicio razonable, se constituye una Comisión de acoso escolar, integrada por un miembro del Equipo directivo, el orientador/a y un miembro del equipo docente, que son los encargados de adoptar de manera inmediata un Plan de medidas para la protección y seguridad del alumnado. Esta actuación ha de ser documentada y comunicada a la Inspección educativa y a las familias, y se estructura en tres fases:

La **fase de detección**, en la que se realiza la recogida y el análisis de información, mediante entrevistas a los sujetos implicados (agresor, víctima y testigos/observadores), concluyendo con un acta que establece si existe o no dicho acoso y, en su caso, el tipo o la gravedad y las consecuencias de los hechos informados.

La **fase de intervención, diagnóstico y contención**, donde se han de adoptar una serie de medidas de carácter individualizado, además de las correspondientes medidas disciplinarias que se pudieran imponer. Estas se dirigen a: 1) alumno acosado: tutoría individualizada, atención y apoyo social...; 2) alumno/s acosador/es: medidas correctoras y reeducadoras; 3) informante: reconocimiento de la importancia del acto realizado, así como su completo anonimato; 4) alumno/s observador/es: círculo de amigos, sensibilización, programas de apoyo entre compañeros...; 4) familias: orientaciones sobre cómo tratar la situación, coordinación y compromiso en todo el proceso socioeducativo de sus hijos...; 5) profesionales del centro educativo: orientaciones y pautas para el manejo de la clase, mejora de la convivencia y detección e intervención en estos casos.

⁴Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Disponible en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Por último, la **fase de toma de decisiones**, donde se realiza un diagnóstico de la situación resultante de la intervención, y se concreta la evaluación y seguimiento de la misma. El Director es el encargado de evaluar tal intervención y adoptar las medidas oportunas, y de informar a las familias, a la Comisión de Convivencia, a la Inspección educativa y al Consejo escolar de su cumplimiento. Además, si es necesario, se deriva el caso a otras instancias, como la Fiscalía de menores, a propuesta de la Inspección Educativa y del Director/a provincial de Educación, Cultura y Deportes.

Para finalizar, cabe hacer mención a la responsabilidad que tiene todo centro educativo de prevenir estas situaciones. Las medidas de carácter preventivo se dividen en dos grupos: a) medidas de carácter general encaminadas a la sensibilización y concienciación de la comunidad educativa en relación al acoso escolar y el buen uso de las tecnologías y las redes sociales, la formación del profesorado o la innovación en las prácticas docentes; b) medidas preventivas a nivel de centro, enmarcadas dentro del PE y la PGA, entre las que destacan las dirigidas a la gestión y mejora de la convivencia, el apoyo y la colaboración de otros profesionales y la formación del profesorado.

3. Estudios sobre acoso escolar y objetivos del estudio

Son numerosas las investigaciones sobre el bullying. Encontramos estudios de corte cuantitativo, centrados en analizarlo desde la perspectiva de los profesionales y de los padres, revelando datos muy destacables en relación con los tipos de acoso, los sujetos que intervienen y sus consecuencias (García et al., 2016; Vega y González, 2016; Best, 2017, entre otros). Y estudios cualitativos más preocupados en identificar y comprender estas cuestiones a través de los puntos de vista de los menores (Pister, 2014), explorando su capacidad para reconocer estas situaciones, y cómo las definen según su propio lenguaje (Donoghue et al., 2015).

En cuanto a los tipos, se han identificado tres formas de acoso escolar: agresiones físicas, agresiones verbales y exclusión social; estas últimas, referidas al acoso psicológico o indirecto, repetidas con mayor frecuencia (Hernández y Casares, 2010; Hernando et al., 2010; León del Barco et al., 2011; García et al., 2016; Best, 2017). Se ha observado, además, que la pre-adolescencia (edades de 11-14 años) es la etapa donde se perpetúan con mayor frecuencia estas conductas, disminuyendo en edades posteriores (Benítez et al., 2005; Brandshaw et al., 2009; García et al., 2010; Daly, 2011; Bellido et al., 2016; García et al., 2016). En cualquier caso, las consecuencias de este tipo de acoso, tanto a corto como a largo plazo, son muy graves (Gómez y López, 2011).

En lo que al agresor se refiere, diversos estudios destacan la prevalencia del género masculino en estos casos (Benítez et al., 2005; Cáceres et al., 2008; Brandshaw et al., 2009; García et al., 2010; Daly, 2011; Vega y González, 2016; Best, 2017). Mientras que otros puntualizan que las chicas también son agresoras, si bien utilizan medios indirectos, realizando exclusión social o difundiendo rumores (Félix et al., 2009; Hernández y Casares, 2010; Carretero, 2011; Ojala y Nesdale, 2014; Bellido et al., 2016; García et al., 2016; Betancourt y Londoño, 2017). En uno u otro caso, Pister (2014) ha profundizado en las razones que pueden llevar a un menor a acosar a otro, entre otras, la presión social (querer encajar o llamar la atención), la provocación (alguien les ha molestado y quieren vengarse), y la frustración (menores con problemas en otros aspectos de su vida).

Y en lo relativo a la víctima, diversos trabajos han identificado que la pertenencia a un grupo minoritario, ser extranjero o diferente a los demás, son factores que favorecerían ser objeto de acoso (Cáceres et al., 2008; Brandshaw et al., 2009; o Díaz-Aguado et al., 2013).

En cuanto a las opiniones generales de los menores respecto a estas conductas, se ha constatado que en su mayoría las reprueban (Baldry, 2004; Villa, 2005). Pese a ello, autores como Orte (2008) o Best (2017) concluyen que la respuesta de los compañeros que son testigos es bastante escasa. Esta falta de implicación es un problema relevante, pues los propios compañeros juegan un rol fundamental en afrontar y frenar la reiteración del fenómeno, antes que los profesores o padres.

No cabe duda que estos últimos tienen un rol esencial en la prevención y la detección de dichas conductas. Sin embargo, los estudios han advertido que ni unos ni otros detectan lo que está sucediendo realmente (Benítez et al., 2005; Hanif et al., 2011). De hecho, algunos investigadores advierten que los menores no confían en los profesores para contarles su situación, bajo la opinión de que se muestran pasivos ante estos casos (Veccia et al., 2011; Donoghue et al., 2015).

En suma, estos son algunos de los principales hallazgos sobre el fenómeno en cuestión. Con la finalidad de contribuir al conocimiento del mismo, el objetivo general del presente estudio es identificar y analizar las opiniones y las experiencias de un grupo de estudiantes de 2º y 4º de la ESO respecto al bullying. Este objetivo se concreta, a su vez, en estos objetivos específicos: 1) Identificar qué entienden los estudiantes por el concepto “bullying” o “acoso escolar”; 2) Describir los significados que atribuyen a una situación de acoso escolar, así como sus experiencias al respecto; 3) Identificar cómo caracterizan al agresor y a la víctima de bullying; 4) Identificar y analizar cuáles serían sus actitudes ante el acoso de un compañero; 5) Identificar y analizar sus opiniones sobre la actuación del centro escolar frente a una situación de bullying.

4. Metodología

4.1. Estudio cualitativo basado en la técnica de los grupos focales

Para dar respuesta a estos objetivos, se ha optado por la realización de un estudio cualitativo de tipo exploratorio (Taylor y Bogdan, 2002). La complejidad de los temas expuestos, y la necesidad de profundizar en las opiniones y experiencias de quienes se ven directamente envueltos en este tipo de casos, requería una indagación sin hipótesis previamente definidas, que permitiese aprehender cómo los menores explican, viven y afrontan el bullying.

Como técnica de recogida de datos se ha utilizado la técnica de los grupos focales (en adelante, GF). Esta es una técnica de exploración donde se reúne un pequeño número de personas, entre ocho y diez, guiadas por un moderador para que opinen y discutan sobre un tema en particular (Gutiérrez, 2011).

Se optó por ella por dos razones principales. Primera, porque, tal y como numerosos autores destacan, es muy útil para la recogida de datos cuando los sujetos de la investigación son menores (Morgan et al., 2002), pues al fin y al cabo emula una conversación natural entre compañeros, en la que se promueve la participación equitativa y la exposición libre, voluntaria y respetuosa de opiniones respecto al tema objeto de estudio (Gómez, 2012). De hecho, tal y como se ha revisado anteriormente, se cuenta con diversos estudios que la han utilizado para comprender las preocupaciones de los menores respecto al problema del bullying (García y Madriaza, 2006; Veccia et al., 2011; Pister, 2014; Donoghue et al., 2015). Segunda, porque hace posible recoger -de una vez- numerosos puntos de vista, a la vez que permite observar cómo se expresan, argumentan y defienden las ideas, o incluso se cambia de parecer en el curso de la interacción que se genera en el grupo (Onwuegbuzie et al., 2011). En definitiva, la conversación grupal provoca un intercambio de opiniones dinámico, mediante el cual afloran ideas, actitudes,

experiencias y emociones que serían muy difíciles de captar con otro método (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009; Barbour, 2013).

Para situar a los menores en la conversación que se buscaba generar, inicialmente se exploró su comprensión sobre el concepto de “bullying”. A partir de ahí se fue profundizando en las opiniones que libremente exponían los menores, que hablaron ampliamente de estos problemas según sus experiencias.

4.2. Participantes

En el presente estudio participaron 16 menores escolares de los cursos de 2º y 4º de la ESO de un Instituto de Albacete. Se eligió esta franja de edad porque, de acuerdo con lo hallado por diversos estudios, los casos de acoso escolar se dan con mayor frecuencia entre las edades de 11-14 años (Brandshaw et al., 2009; García et al., 2010; Daly, 2011; Rigby y Bortolozzo, 2013). Su selección estuvo a cargo de la Directora de dicho Instituto, quien hizo una llamada a la participación voluntaria de los menores, y fue supervisada por las investigadoras.

En concreto, se pudieron realizar dos GF (en adelante, GF1 y GF2). A todos los integrantes se les pasó un breve cuestionario de datos personales al principio de los GF con el fin de recabar información sobre su sexo, edad y curso al que pertenecen. Estos datos aparecen recogidos en la Tabla 1:

	Participante	Sexo	Edad	Curso
GF1	P. 1	Hombre	14	2º ESO
	P. 2	Mujer	15	2º ESO
	P. 3	Hombre	13	2º ESO
	P. 4	Hombre	14	2º ESO
	P. 5	Mujer	13	2º ESO
	P. 6	Mujer	13	2º ESO
	P. 7	Hombre	14	2º ESO
	P. 8	Mujer	13	2º ESO
GF2	P. 1	Mujer	15	4º ESO
	P. 2	Hombre	15	4º ESO
	P. 3	Hombre	15	4º ESO
	P. 4	Hombre	15	4º ESO
	P. 5	Mujer	15	4º ESO
	P. 6	Hombre	17	4º ESO
	P. 7	Mujer	15	4º ESO
	P. 8	Mujer	16	4º ESO

Tabla 1. Información sobre el sexo, la edad y el grado escolar de los menores participantes

Los GF se realizaron en enero del año 2016 en las aulas que el Instituto dispuso para ello, y duraron un promedio de cuarenta y cinco minutos.

4.3. Proceso de análisis de datos

Dentro del enfoque cualitativo, se ha empleado la metodología de análisis que plantea la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). En particular, el primer nivel de análisis: la codificación abierta. Esta implica una primera ordenación conceptual de los datos, obteniendo resultados descriptivos.

En concreto, este proceso se realizó de la siguiente manera: la información recabada por los GF fue transcrita literalmente, y analizada línea por línea identificando las ideas, significados y experiencias dichas por los menores en los grupos focales de forma primordialmente inductiva, esto es, con base en lo que emerge de los datos. Posteriormente, a través del método comparativo constante se fueron identificando los temas o categorías principales, las subcategorías, que otorgan especificidad a estos temas, y el conjunto de conceptos -significados, opiniones y experiencias- que los comprenden.

Esto dio como resultado un conjunto de “conceptos” bien integrados que proveen una explicación detallada de las cuestiones objeto de investigación: el significado y alcance del acoso escolar; los menores implicados en él; cómo responden los iguales en estos casos; el papel que desempeñan los profesores y los padres; y las medidas de intervención que demandan para prevenirlo y solventarlo.

4.4. Consideraciones éticas

Para garantizar el derecho de los menores y salvaguardar el anonimato, así como garantizar una escucha respetuosa de sus opiniones y la voluntariedad de su participación, se confeccionaron dos documentos referidos a los “consentimientos informados” de padres y alumnos. Los primeros fueron enviados por el Instituto para su firma, mientras que los segundos, fueron puestos a disposición de los alumnos al inicio de cada GF. Asimismo, y previa firma, se les informó de manera clara y expresa del objetivo de la investigación y del carácter voluntario y anónimo de dicha participación, dándoles la oportunidad de abandonar el aula en cualquier momento en caso de que no quisieran seguir participando en la misma.

El desarrollo de los grupos se produjo con normalidad. Sólo ocurrió un incidente en el GF1 cuando una de las menores se puso a llorar al intentar contar su propia experiencia de acoso. En ese momento se paró el grupo y se le ofreció apoyo, pero quiso seguir hablando y participando en el mismo, y al final reconoció que le vino bien hablar de estos temas.

5. Resultados

A continuación, se describen las opiniones de los participantes de este estudio a partir de las cuestiones que guiaron el desarrollo de los grupos focales, y profundizando en determinados temas y casos que emergieron en relación con sus propias experiencias como testigos y como víctimas. Se utilizan citas textuales de los participantes para ilustrar tales discursos.

5.1. Conocimientos y experiencias sobre el bullying

Los estudiantes de ambos GF, de manera espontánea, ofrecieron varias definiciones sobre el bullying, incidiendo en que se trata de un “problema” que no sólo se circunscribe al ámbito escolar, sino que también se da “fuera de este entorno”. Luego, la mayoría se refirió a este fenómeno utilizando conceptos relacionados con la “violencia” y el “acoso”, tanto “físico” como “psicológico”, en el sentido que señala este menor:

"Persona que está siendo machacada constantemente por otra, tanto física como verbalmente" (GF2, H1, p. 26).

En relación con la violencia “física”, las conductas más nombradas fueron “pegar a un menor” o “tirarle al suelo”. Y en el acoso psicológico, los “insultos”, las “burlas” y la “opresión” de los agresores. Además, varios participantes dijeron que tales conductas se agravan con la edad,

sobre todo al llegar a la adolescencia, porque, entre otros motivos, *"en nuestra edad... como to el mundo tiene complejos..."* (GF2, E1, p. 219).

Cabe decir que bastantes menores contextualizaron tales opiniones en casos que habían vivenciado, bien como "testigos":

"Yo cuando estaba en el colegio, un alumno vino nuevo a 5º, que tiene problemillas de obesidad, estuvieron metiéndose con él hasta que a los dos o tres meses tuvo que cambiarse de colegio porque ya no podía aguantar más" (GF2, H1, p. 50).

O como "víctimas", pues hubo 4 menores que revelaron haber sufrido este tipo de acoso. El primero, un menor del GF1, contó que cuando tenía 10 u 11 años fue objeto de burlas por su peso y por llevar muletas a causa de un accidente. A raíz de este testimonio, otra menor del GF1 confesó "entre sollozos" que en el colegio sus compañeros la insultaban repetidamente. Un tercer menor, también del GF1, dijo que sufrió acoso cuando vino a vivir a España con 6 años; según él, le "insultaban" e incluso le "seguían a casa" por ser "extranjero". Por otro lado, un chico del GF2, quiso compartir "por primera vez" con sus compañeros varios episodios de acoso físico y psíquico que había padecido desde primer curso de primaria. Más adelante se profundiza en estos casos a colación de otros temas relacionados.

5.2. Opiniones sobre los perfiles de agresor y víctima del bullying

Los menores discutieron mucho sobre los perfiles del "acosador" y "acosado", utilizando espontáneamente tales conceptos para referirse al agresor y a la víctima.

En lo que concierne al primero, advirtieron en varias ocasiones que no suele actuar sólo, sino "en grupo", lo que provoca que resulte "imposible" defenderse:

"A ver siempre hay como un jefe que es el que va y entonces ese es el que empieza a decir, eh tu no sé qué no sé cuántos, y empieza a empujarte y luego ya como que llegan los demás, como que si hay uno solo no tiene huevos..." (GF1, H2, p. 162; 164).

Según varios participantes, este tipo de grupos suele tener un líder "más agresivo" que arrastra a los demás, aunque luego por separado resulte "inofensivo". Y lo que caracteriza a este líder es que *"hace algo que los otros ven guay y ya está"* (GF1, H1, p. 239), o *"[...] sabe llevarse a la persona a su terreno porque puede decir, yo tengo una casa, tengo una play, mira mi padre la moto que tiene"* (GF1, H2, p. 246).

En líneas generales, los estudiantes mostraron una visión negativa de los acosadores, describiéndolos como "malos estudiantes", "problemáticos", "pasotas", "chicos con complejos", que podrían tener "problemas en sus casas" y que la manera de exteriorizar su ira y su furia es "pagarlo con los demás". De hecho, los menores que confesaron experiencias de victimización utilizaron calificativos como "chulo", "flipao", "cabrón", "subnormal": *"pos un subnormal que no tiene más cosas que hacer que hacer daño"* (GF1, M1, p. 95; H2, p. 96).

No obstante, algunos menores precisaron que se trata de chicos que intentan mostrar una buena imagen hacia el exterior, tanto con padres como con profesores.

Por otra parte, calificaron a la víctima como alguien que se encuentra "solo", está "marginada" y que "no tiene culpa" de lo que le ocurre:

"Estás pasando por un mal momento y no tiene culpa de estar pasando por ello" (GF2, M1, p. 10).

"Se meten con alguien sin haber hecho nada" (GF1, H3, p. 253).

El hecho de estar “solo” es precisamente uno de los motivos por los que sufren esta situación: *“porque si es un grupo se pueden defender más”* (GF2, M1, p. 60-62). Dentro de estos comentarios, un grupo amplio advirtió que en la mayoría de estos casos las víctimas suelen ser “nuevos estudiantes”, bien en el colegio, o bien “extranjeros”. Asimismo, muchos opinaron que hay sujetos que son discriminados porque son diferentes, ya que *“parece que si no eres como son los demás o como la gente quiere que seas pues...”* (GF2, M2, p. 150). En tal sentido, hicieron referencia a jóvenes que tienen un físico diferente, y, sobre todo, que parecen “débiles”, “sensibles”, “tímidos”, esto es, que no se hacen respetar y a los que le afectan mucho las cosas. En general, *“fáciles de acosar”* (GF2, M2, p. 156).

En relación con estas cuestiones, los participantes de ambos grupos manifestaron preocupación por las consecuencias físicas y psicológicas de estos comportamientos, entre otros asuntos, señalaron que quienes lo sufren pueden *“tener miedo a ir al instituto”* (GF2, M2, p.24), o a no querer *“salir de casa o relacionarse con nadie”* (GF2, M1, p. 38).

Efectivamente, dos de los menores que confesaron haber padecido acoso enumeraron secuelas importantes en este sentido, por ejemplo, *“no poder conciliar el sueño”, “necesidad de acudir al psicólogo”, “tener problemas en casa”* por no exteriorizar lo que le pasaba en el colegio y, en particular, *“tener miedo de ir al instituto”*:

“Aparte del acoso ese que tienes, tienes otras repercusiones en tu familia o algo, yo llegaba a mi casa y... y soltaba to la furia con mi madre, y luego por la mañana a las 8 le decía, mamá que no quiero ir al instituto, al colegio, que no... que no me apetece” (GF2, H3, p. 225).

5.3. ¿Cómo actuarían ante un caso de bullying?

A propósito de la pregunta sobre qué harían ellos si fueran “testigos” de tal situación, hay quienes dijeron que “defenderían” al “acosado”, sobre todo si es un amigo, y otros que “no se meterían”:

“Lo de ir a meterte con alguien o pegarle a alguien si no te ha hecho nada o si no tiene ningún problema ni nada de eso lo veo un poco tonto, una situación estúpida” (GF2, M1, p. 89).

Especialmente por miedo a que se les tache de “chivatos” y sobre todo por “miedo a las represalias”:

“¿Me voy a meter yo para que a lo mejor acabe peor que el? Pues...” (GF2, M3, p. 177).

“[...] tienes el temor de que si le defiendes digan, ah! Mira, este está con él y le hacen a él y a ti lo mismo” (GF2, H1, p. 183).

En cuanto a cómo debería actuar el “acosado”, la mayoría opinó que, dado que son menores que suelen estar “solos”, la mejor forma de terminar con el acoso sería la “defensa propia”, bien utilizando violencia física, “pegando”, o bien respondiendo a las agresiones verbales del agresor.

No obstante, los menores que reconocieron acosos no se mostraron de acuerdo con estas ideas, y reclamaron más apoyo y ayuda por parte de los compañeros, en tanto que son los primeros que se dan cuenta de lo que está pasando.

5.4. *Papel que desempeñan los profesores y los padres*

Las opiniones de los menores son coincidentes en que los profesores no parecen tomarse muy en serio estas conductas. En específico, los menores tienen la percepción de que o no se dan cuenta de ello o que *“lo ven y pasan”* (GF1, H2, p. 59; H3, p. 61). Esta última fue la expresión más repetida.

En tal sentido, tres de los menores *“víctimas”* de acoso escolar que participaron en los GF dijeron que acudieron a los profesores y no hicieron nada. En dos de los casos precisaron que lo consideraron un *“juego de niños”* o una *“broma”*, lo cual causó a uno de ellos más decepción y desconfianza:

“La posible decepción de contárselo a alguien, se lo cuentas a alguien y piensas que esa persona va a hacer algo, pero si no hace nada, ¿Qué? Te decepcionas aún más y ya sí que dices pues no se lo voy a contar a nadie para que no me ayuden” (GF2, M3, p. 321).

Sin embargo, en la línea de lo expuesto anteriormente, los menores no están de acuerdo con que los profesores intervengan castigando al acosador, pues podría agravar el acoso sufrido:

“Los profesores o bien como son adultos pues dicen bua eso es una tontería, yo les riño el próximo día en clase y ya está. Le ponen un castigo y ya está, entonces el acosador... pues no por favor que me van a decir que me he chivao y se van a meter más” (GF2, M2, p. 284).

Por otro lado, y en cuanto al rol de los padres, algunos dijeron que en caso de ser acosados sí acudirían a ellos, pero no en primer lugar, antes intentarían solucionarlo por sí mismos: *“yo ya cuando llegue a un punto que no ya no pueda más, yo se lo diría”* (GF1, M1, p. 320).

De hecho, otros menores dijeron que sus padres les alientan a defenderse:

“Yo se lo dije esto a mis padres y me dijeron que yo, que si me pegaban, que si yo les pegaba a ellos y me ponían un parte que yo no me preocuparía que ellos lo firmaban e irían a hablar con jefatura de estudios” (GF1, H2, p. 97).

Y cabe precisar que, en general, se considera un buen consejo. Uno de los menores que sufrió acoso hizo caso a sus padres en tal sentido y concluye que: *“la mejor defensa era un ataque”* (GF1, H2, p. 288).

5.5. *Medidas de intervención propuestas por los menores*

Expuestos los anteriores problemas y preocupaciones, se preguntó a los menores sobre cuáles serían las medidas o actuaciones más eficientes, según su parecer, para gestionar estos casos. Y lo que reclamaron, en general, fue que les hagan más caso y pongan más atención para reconocer este tipo de situaciones. La figura nº1 sintetiza tales demandas:



Figura nº1. Medidas propuestas por los menores

Concretamente, respecto a la figura del profesor, demandaron charlas en privado con ambas partes, tanto con la víctima -con el objetivo de conseguir que se haga más fuertes y así pueda afrontar la situación- como con los agresores -con el fin de concienciarlos y educarlos para que sientan empatía por las víctimas, haciéndoles ver las consecuencias de sus actos-.

En cuanto a la familia, propusieron la realización de reuniones con padres y alumnos para hacer pública la situación de acoso y llevar a cabo una actuación conjunta, cuyo fin es que se implique a todas las partes, y se fuerce la actuación de los padres del agresor:

“Así se va a sentir el chiquillo avergonzado y con sus padres delante pos... la cara que va a poner el padre va a ser...” (GF1, M2, p. 485), o, *“si yo estoy acosando a alguien y se entera mi padre de la guanta que me da...”* (GF1, M2, p. 487).

Asimismo, los participantes del segundo grupo focal manifestaron que, a pesar de contar con un “orientador/a”, únicamente acuden en su ayuda en caso de que se trate de un tema de estudios. Por eso, reclaman la intervención de un psicólogo pues entienden que es el único que sabe cómo actuar ante estas situaciones. Además, piden la presencia de este profesional fuera del colegio unido a la normalización de las visitas para cualquier tipo de situación que pueda afrontar un menor en su día a día: *“todo el general, me he enfadao con mi amiga y ahora nadie quiere estar conmigo y no sé qué hacer... y mis padres también están enfadaos conmigo, pues voy a hablar con la psicóloga del instituto o el psicólogo”* (GF2, M2, p. 295).

Por último, hicieron alusión a otro tipo de medidas como el cambio de colegio, aunque en su mayoría lo desaprobaban pues consideran que sólo es una forma de trasladar el problema a otro centro. Uno de ellos cuenta lo siguiente:

“Hay cosas que han pasado como dice, porque se va del instituto porque lo echan o porque sus padres dicen expulsao fuera, se cambia de instituto y ahora se cree como que él va a ser acosador y al final es acosado” (GF1, H3, p. 484).

En general piden más charlas sobre este tema y no tanto sobre otros más comunes como *“drogas, sexo y todo eso...”* (GF2, M2, p. 330). Y, sobre todo, que se les dé consejos válidos sobre cómo actuar en este tipo de situaciones para arreglarlo.

A continuación, se discuten estos datos con los de las investigaciones revisadas, y en relación con el Protocolo de actuación ante situaciones de bullying.

6. Discusión y conclusiones

6.1. Significados sobre el bullying, el acosador y acosado

Un primer aspecto a destacar es la facilidad con la que los menores expresaron sus opiniones en relación con el significado del bullying y las conductas que lo comprenden (Pister, 2014; Donoghue et al., 2015). En tal sentido, son conscientes de que estos comportamientos tienen una serie de consecuencias graves para el menor que las sufre, tales son el daño físico y el daño psicológico, el miedo y el aislamiento, entre otros aspectos (Hernández y Casares, 2010; Hernando et al., 2010; León del Barco et al., 2011; García et al., 2016; ANAR, 2017; Best, 2017).

Así también, tienen opiniones elaboradas sobre qué caracteriza al menor agresor y al menor víctima. Respecto al primero, se repite mucho la idea de que no actúa solo, sino apoyado por un grupo del cual es el "líder" y el resto su "rebaño" (Caurcel y Almeida, 2008; González et al., 2017; ANAR, 2017). De hecho, consideran que es más difícil que se den estas situaciones sin ese apoyo grupal. Estudios que han hallado un dato similar explican que el sentimiento de querer pertenecer a un grupo, o mantener un cierto status dentro de él, es lo que llevaría a determinados chicos a cometer este tipo de actos (Pister, 2014). A su vez, en la línea de lo señalado por otras investigaciones, muchos piensan que estos menores suelen tener complejos (Caurcel y Almeida, 2008), son malos estudiantes (Pascual, 2010) y/o muestran una actitud problemática en sus relaciones en general, llegando incluso a enfrentarse con los profesores (Caurcel y Almeida, 2008; Díaz-Aguado y Martínez, 2013),

En lo que se refiere al menor víctima, lo tildan como alguien sensible, tímido, diferente, con complejos y con pocos amigos (Cáceres et al., 2008; Caurcel y Almeida, 2008; Pascual, 2010; ANAR, 2017). A tal efecto, autores como Frisen et al. (2007), Félix et al. (2009) y Díaz-Aguado (2013, p. 376) coinciden en que *"el acoso suele castigar al individuo que no actúa de acuerdo con lo que el grupo considera aceptable para cada género"*. Así, la probabilidad de que alguien salga en su defensa e intente frenar este acoso es muy baja, viéndose reforzada esta actitud por el miedo a la represalia, dato de gran interés aportado por este estudio. Concretaron los participantes que en algunas ocasiones se trata de personas nuevas en el colegio o extranjeros, considerándose la interculturalidad un factor de riesgo (Cáceres et al., 2008).

En resumen, los menores que participaron en este estudio mostraron que saben reconocer estos comportamientos problemáticos y lesivos para el compañero que los sufre, y a quienes los provocan. Esto es, parece que saben detectar el acoso escolar, otra cosa es cómo actúan ante él.

6.2. El miedo a la represalia y la falta de confianza en la intervención educativa

Dentro del intercambio de opiniones en torno a cómo actuarían ante un caso de bullying, quedó patente que se sienten muy solos en estas situaciones, y que intentan defenderse por ellos mismos antes que acudir a un profesor. Esto coincide con los resultados de Donoghue et al. (2015), estudio en el que emergieron datos similares respecto a la ineffectividad de la intervención del profesorado, y la consideración de que la defensa propia es la mejor manera de solucionar el problema.

De hecho, cuando se les preguntó si ayudarían a un compañero que esté sufriendo este tipo de acoso, la mayoría coincidió en que lo harían si es un "amigo", pero en otro caso no lo tienen claro. Lo cual difiere de lo hallado por Díaz-Aguado et al. (2013), en tanto sus datos apuntan a que los menores están dispuestos a ayudar casi de igual manera a conocidos y a desconocidos. Por otra parte, parece que los menores están más dispuestos a intervenir o denunciar estos hechos si ellos también han sido molestados por los acosadores (Díaz-Aguado et al., 2013).

Entre las razones del por qué no ayudarían destaca la relativa al “miedo a la represalia”. Numerosos trabajos que han tratado de analizar este tipo de actuaciones corroboran esta idea y la denominan “ley del silencio” que viene a significar lo mismo (Benítez et al., 2005; Orte, 2008; Pascual, 2010; Pister, 2014; González et al., 2017).

Así pues, no parece que lo que dirija las conductas de estos menores a la hora de no intervenir sea la falta de empatía o de visión respecto a la gravedad del asunto, como señalan algunos estudios (Nolasco, 2012; Vega y González, 2012; Fajardo et al., 2014), sino más bien lo vulnerables que se sienten ante estos problemas, evitando quedar a merced del acosador o acosadores.

En este punto, llama la atención que, pese a los esfuerzos que hacen los profesores por atajar e implicarse en estos problemas (Bauman y Del Río, 2006), los menores prefieran confiar en un compañero (Benítez et al., 2005; Orte, 2008). Las razones que dan al respecto los menores de este estudio es que los profesores no muestran mucho interés, ni aportan soluciones tajantes o efectivas para parar o gestionar eficientemente tales comportamientos, ya que lo único que hacen, según sus percepciones y/o experiencias, es imponer un castigo que puede traer consecuencias negativas para el menor que denuncia una situación de acoso (Brandshaw et al., 2007).

Con respecto a los padres, y en la línea de lo hallado por otros trabajos, los menores reconocen que intentan asesorarlos sobre cómo defenderse (Hanif et al., 2011), a la vez que les exhortan a confiar en los profesores (Benítez et al., 2005). Si bien, otra cuestión no menos problemática es que, al igual que ocurre con estos últimos, les cuesta hablar con ellos sobre estas situaciones, al menos inicialmente, hasta que deciden que no pueden defenderse por sí mismos.

En cualquier caso, a la vista de los resultados obtenidos, han quedado en el aire numerosas incógnitas en relación con el papel que desempeñan en estas situaciones los profesores que están en contacto directo con los menores, y el resto de profesionales y adultos encargados de gestionar estos asuntos. Futuras investigaciones han de contrastar y analizar rigurosamente las diversas perspectivas de unos y otros, sobre todo buscando comprender, y a la vez de mitigar, esa sensación de indefensión de los menores ante los casos de bullying.

6.3. Medidas de intervención propuestas por los menores

Los menores demandan medidas específicas que pueden ayudar a gestionar mejor los casos de bullying, y a proteger más eficazmente a las víctimas.

En tal sentido, concretan medidas que ya establece el protocolo antes mencionado, relacionadas con una mayor atención del profesorado en estas situaciones, y a la hora de mediar entre los sujetos en conflicto. Asimismo, la actuación conjunta de los padres de ambos menores para frenar tal situación.

No obstante, reclaman otras medidas que no aparecen reflejadas en dicho protocolo, y que, a su juicio, son oportunas para prevenir e intervenir de forma más completa e integral estos asuntos. Por un lado, proponen que, además de mediar el centro educativo o los profesores responsables, y de intervenir los padres, se convoque una reunión general con los padres y los alumnos donde se haga pública la situación, y con ello, se conciencie a los implicados de las consecuencias que acarrearán este tipo de conductas.

Luego, piden que el especialista que asista estos casos sea un psicólogo especializado, y no únicamente el educador del centro educativo, y, lo más destacable, que dicho psicólogo esté fuera del Instituto. Con ello procuran salvaguardar su anonimato, y recibir un tratamiento que

realmente les ayude a afrontar y a superar este tipo de acoso, e incluso otros conflictos personales.

De hecho, dicen que es necesario que los menores reciban más charlas sobre educación en valores para prevenir tales conductas, y, concretamente, sobre el acoso escolar. En suma, piden que se les proporcionen más herramientas personales para saber afrontar de manera más adecuada estos y otros problemas basados en las relaciones con otros.

En conclusión, los menores viven estos problemas de una manera particular y tienen sus propias perspectivas sobre sus soluciones.

No cabe duda que, pese a la importancia de los datos expuestos, la presente investigación solo logra hacer una aproximación a los objetivos que plantea. El número de participantes es limitado y se circunscribe a un solo Instituto. Por ello es necesario ampliar la muestra de menores, y continuar profundizando en sus opiniones, experiencias, preocupaciones y demandas, las cuales son básicas para ampliar la comprensión sobre el fenómeno del acoso escolar, y para idear medidas más eficaces en lo que concierne a su prevención e intervención.

Para terminar, queremos agradecer la ayuda y colaboración de la Directora del Instituto que participó en este estudio, quién a su vez mostró una gran implicación y preocupación por estas cuestiones. Y, en especial, a los alumnos que participaron en los grupos focales, que son los protagonistas del mismo.

Agradecimientos:

Queremos agradecer a la Dra. Cristina Rechea Alberola su acompañamiento y su ayuda en las primeras etapas de este estudio. Así también, al profesor Dr. Nicolás García Rivas sus aportaciones y comentarios al desarrollo del mismo.

Referencias bibliográficas

- Baldry, A. C. (2004). 'What about bullying?' An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimisation in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 583–598.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bauman, S., y Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Best, S. (2017). Un estudio descriptivo sobre el acoso escolar en el ciclo básico de la Educación Secundaria de la ciudad de Rafaela. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Silvana_Best/publication/316280008_Un_estudio_descriptivo_sobre_el_acoso_escolar_en_el_ciclo_basico_de_las_escuelas_secundarias_de_la_ciudad_de_Rafaela/links/58f8f9f7a6fdcc770be54239/Un-estudio-descriptivo-sobre-el-acoso-escolar-en-el-ciclo-basico-de-las-escuelas-secundarias-de-la-ciudad-de-Rafaela.pdf
- Betancourt, M., y Londoño, C. (2017). Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes. *Informes Psicológicos*, 17(1), 159-176.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., y O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and Peer Victimization at school: perceptual differences between students and school staff. *School Psychology review*, 36(3), 361-382.

- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. y O'Brennan, L. M. (2009). A Social Disorganization Perspective on Bullying-Related Attitudes and Behaviors: The Influence of School Context. *Am J Community Psychol*, 43, 204–220.
- Bellido, F., Rivera, R., Salas, J., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G., y Casapía, Y. (2016). Influencia de los pares en la manifestación del bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones*, 2(1), 33-42.
- Benítez, J. L., Fernández, M., y Berbén, A. G (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de enseñanza universitaria*, 26, 71-84.
- Cáceres, M^a P., Alonso, S., y Garrote, D. (2008). Aportaciones para el estudio de la violencia escolar desde una perspectiva interdisciplinar desde el ámbito universitario, escolar, familiar y social. *Ensayos*, 16, 221-236.
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales (Sex, Sexism and bullying). *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 27-43.
- Caurcel, M. J., y Almeida A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68.
- Daly, J. M. (2011). *A Psychological Investigation of the Expressed Attitudes of Middle School Aged Adolescents toward School Bullying*. Walden University.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Díaz-Aguado, M.J. y Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.
- Donoghue, C., Rosen, D., Almeida, A., y Brandwein, D. (2015). When is Peer Aggression 'Bullying?' An Analysis of Elementary and Middle School Student Discourse on Bullying at School. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 26-44.
- Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Fajardo, F., León del Barco, B., Polo del Río, M^a. J., Felipe, E., Palacios, V., y Gómez, T. (2014). Análisis de la personalidad del agresor en el acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 365-372.
- Felix, E. D., Furlong, M. J., y Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence and Victimization Among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1673-1695.
- Frisen, A., Jonsson, A. K., y Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42, 749-764.
- Fundación ANAR. (2017). II Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados. Recuperado de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>.
- García, M., y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256.
- García, X., Pérez, A., y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit*, 24(2), 103–108.

- García, L., Ramírez, A., Soria, A., y Trejo, A. (2016). Adolescencia (11-20 años). El uso de la violencia y el acoso en los escenarios escolares. *Psicoeducativa: reflexiones y propuestas*, 2(3), 77-84.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gómez, A., y López, S. (2011). *Bullying e institución educativa. Una perspectiva del maltrato entre (des)iguales*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.
- Gómez, J. M. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas visuales en la investigación con niños, *Empiria*, 24, 45-66.
- González, E. N., Peña, M. O., y Vera, J. A. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(41), 224-239.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF -Innocenti.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta moebio*, 41, 105-122.
- Hanif, R., Nadeem, M., y Tariq, S. (2011). Bullying in Schools: Attitudes of Children, Teachers and Parents. *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 3(8).
- Hernández, T., y Casares, E. (2010). The effects of discrete contextual variables on «bullying» in the schoolyard. *Papers*, 95(1), 47-71.
- Hernando, J., Osorio, L., Cuello, K., Cogollo, N., y Causado, K. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad. Género y nivel de formación en adolescentes. *Psicogente*, 13(23), 13-26.
- Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado. (6 de octubre de 2005). *Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil*. Recuperado de: http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/materiales/fiscalia/gralestadoacoso.pdf
- León del Barco, B., Gómez, T., Felipe, E., López, V., y García, A. (2011). Análisis del acoso escolar en centros educativos de primaria en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista de Psicología*, 1(1), 561-572.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., y Btitten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 1(2), 5-20.
- Muñoz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Ojala, K., y Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *The British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19.
- Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, 29-43.

- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Pascual, N. (2010). *El fenómeno bullying*. Tesina.
- Pister, R. (2014). Understanding bullying through the eyes of youth. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 9, 27-43.
- Resolución de 20/01/2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha (DOCM) nº 22, Toledo, 31 de enero de 2006.
- Resolución de 18/01/2017, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha (DOCM) nº 14, Toledo, 20 de enero de 2017.
- Rigby, K., y Bortolozzo, G. (2013). How schoolchildren's acceptance of self and others relate to their attitudes to victims of bullying. *Soc Psychol Educ*, 16, 181-197.
- Save the Children. (2016). Yo a eso no juego. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., y Bodgan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Veccia, T., Levin, E. D., Waisbrot, C., Zotta, M. G., Sgromo, F., Fernández, V. A., Giménez, M. C., Ibáñez, M. A., y Franchini, N. (2011). *Bullying: un avance de estudio y análisis bajo la metodología de grupos focales con alumnos de séptimo grado de la Caba*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vega, M^a. G., y González, G. J. (2016). Bullying en la Escuela Secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.
- Vergara, M. (2016). *Tratamiento jurídico del acoso entre menores: relevancia jurídico-penal y social del acoso escolar*. (Trabajo Fin de Máster). Facultad de Derecho, Oviedo.
- Villa, M^a (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36(1), 61-81.