



ACOSO ESCOLAR Y FAMILIAS DE AGRESORES

Influencia y consecuencias que se retroalimentan

Bullying and Families of Aggressors: Influence and Consequences that Feedback

LARA LÓPEZ-HERNÁEZ

Universidad Internacional de La Rioja, España

KEY WORDS

*Bullying
Family
Family Environment
Violence Prevention*

ABSTRACT

This analyzes the influence of the family environment on the phenomenon of bullying from different theoretical models, as well as the consequences of bullying in the aggressor's family, based on the results of an investigation carried out with the methodology of triangulation (survey of the students of 1st-4th of ESO, interviews and discussion groups to teachers and teachers). The results show that family conflicts, aggressive models, little union among members, low affection, poor communication and autonomy or excessive control, are family factors that have a decisive influence on children harassing in school.

PALABRAS CLAVE

*Bullying
Acoso escolar
Familia
Funcionamiento familiar
Prevención de la violencia*

RESUMEN

Se analiza la influencia del ambiente familiar en el bullying desde diferentes modelos teóricos, además de sus consecuencias en la familia del agresor, a partir de una investigación con una metodología de triangulación (encuesta a los alumnos de 1º-4º de la ESO, entrevistas y grupos de discusión a padres y maestros). Los resultados muestran que los conflictos familiares, modelos agresivos, poca unión, bajo afecto, escasa comunicación, autonomía o excesivo control, son factores familiares que influyen en que los hijos acosen.

Recibido: 10/02/2016

Aceptado: 26/06/2016

Introducción

En el desarrollo del bullying intervienen una serie de contextos relacionados con la comunidad familiar, las relaciones de amistad y el entorno educativo que propician la continuidad y prevalencia de este problema. En este artículo, se analizará la influencia de desfavorecidos ambientes familiares en el aumento de casos de acoso escolar y viceversa, es decir, como las situaciones de acoso ocasionan daños en las familias de los acosadores. Por tanto, el marco teórico se basará en la asociación entre el ambiente familiar y las situaciones de acoso de sus hijos en la escuela.

El contexto familiar es uno de los factores de riesgo más relevantes. En relación a esta influencia, Cava, Musitu y Murgui (2006: 371) realizaron una investigación sobre familia y violencia escolar en 665 adolescentes, cuyos resultados resaltan la influencia indirecta de variables familiares, como la comunicación y la valoración parental de la escuela en la violencia escolar de los adolescentes. Estos resultados, además de confirmar estudios previos sobre el relevante papel que la familia sigue desempeñando en la etapa de la adolescencia de los hijos (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Rodrigo *et al.*, 2004), señalan la importancia que desempeñan variables mediadoras tales como la autoestima o la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar.

En el ambiente familiar, destacan los siguientes comportamientos (Ccoicca, 2010: 58) que influyen sobre el niño/a: Los conflictos familiares en general (entre padres y entre hermanos) y los mecanismos de afrontamiento; las estrategias disciplinarias parentales deficitarias, especialmente las muy duras o maltratadoras, las inconsistentes (que son, alternativamente muy laxas o demasiado coercitivas) y las relaciones negativas entre progenitores e hijo (apego inseguro y culpabilización estigmatizadora). Por tanto, en este trabajo se va a investigar la relación bidireccional existente entre el comportamiento violento de los alumnos en las escuelas y su influencia familiar a través de diferentes teorías al respecto, a la vez de analizar las consecuencias que tienen estos comportamientos dentro de la familia en un segundo apartado de investigación empírica.

Influencia del funcionamiento familiar en los comportamientos agresivos

Méndez, Aragón, Lagunes y Loving (2006: 95) explican que:

... se alude al funcionamiento familiar en términos de estructura, organización y patrones transaccionales de la unidad familiar, descrita a partir de seis dimensiones: solución de problemas, comunicación, roles, sensibilidad afectiva, involucramiento afectivo y control del

comportamiento... Aunado a estos elementos, se mencionan tres dimensiones de la conducta familiar: cohesión, adaptabilidad y comunicación. Se resalta que estas dimensiones son fortalezas y atributos que ayudan a la familia a tratar con mayor eficacia las tensiones, situaciones de estrés, etc.

A continuación, se presentan las principales teorías relacionadas con los factores de riesgo familiares (Ccoicca, 2010: 59- 60):

A) *Teoría del aprendizaje social*. Estas teorías derivan de las teorías de Bandura (1973) y proponen que los padres son modelos del comportamiento ya que refuerzan los comportamientos agresivos de sus hijos cuando responden de forma incoherente a sus demandas: cuando utilizan castigos físicos, mostrándose inflexibles, con una actitud negativa y poco afectiva, están favoreciendo la agresividad en los hijos (Avilés, 2006).

Bandura (1983) entrevistó a los padres y madres de 52 niños en California Central con la finalidad de estudiar el origen de la violencia adolescente. Descubrió que, en muchos casos, sobre todo en los de los niños más violentos, los padres no sólo habían aconsejado a los niños que se defendieran de las amenazas utilizando la violencia sino que, en algunos casos, también les obligaban bajo coacciones y amenazas a que lo hicieran. De esta forma, enseñaban a sus hijos el razonamiento de agresión por agresión e incluso el concepto de agresión preventiva para que sus hijos obtuvieran el respeto en la escuela.

Bandura concluyó que, de esta forma, los niños sólo aprendían el concepto de dominancia-sumisión, por el que la violencia es positiva porque, siempre que sea posible ejercerla, existe una actitud de apoyo de la figura del adulto más cercano.

De esta forma, este psicólogo social puso de relieve el alto efecto reforzador de la agresividad y la violencia como recompensa primaria (obtener el respeto de los demás y la admiración de los padres).

Entre los dos extremos, son tan perjudiciales las conductas autoritarias que transmiten la agresión como modelo, como las conductas permisivas que hacen que no se interiorice el principio de autoridad pues, en ambos casos, los hijos se convierten en tiranos y presentan un bajo nivel de altruismo (Sanmartín, 2007).

Un ejemplo conocido derivado de esta teoría es el "modelo de parentalidad coercitiva" de Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989) que establece: Que los padres modelan e inconscientemente refuerzan los comportamientos agresivos de sus hijos cuando responden sin coherencia a sus demandas, cuando se niegan inicialmente a aceptarlas pero lo hacen finalmente por exasperación ante la insistencia de sus hijos, lo que crea un ciclo coercitivo de parentalidad. Las investigaciones han demostrado esta teoría y los estudios disponibles concluyen que

los predictores más importantes de la agresividad infantil son: sufrir castigo físico severo, tener falta de cariño y ser educado con prácticas disciplinarias poco coherentes. En Noruega, Olweus (1980) confirmó estas conclusiones mientras que, en Estados Unidos, Weiss, Dodge, Bates y Pettit (1992) informaron de que imponer una disciplina muy severa provocaba que el niño agrediera y acosara a sus compañeros. En conclusión, podemos afirmar que muchas de las conductas que los niños expresadas en el aula son conductas aprendidas en el entorno familiar que se van acentuando ante la falta o la excesiva autoridad de los padres.

B) *Tipos de crianza.* Existen diversas investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de los tipos de crianza y la relación entre las conductas de bullying. Estos estilos se relacionan básicamente con las relaciones familiares, con una dinámica propia que determina la forma en la que se produce la interacción entre sus miembros y el establecimiento de normas y reglas de convivencia. Las prácticas de la crianza conllevan tres aspectos fundamentales: “la trasmisión de valores a través de sus propias acciones y las acciones que ellos aprueban; la falta de unión entre los miembros de la familia; y la legitimidad de las acciones antisociales” (Yuste y Pérez, 2008: 24). Los niños cuyos padres adoptan estilos de crianza que permiten la independencia, pero también establecen límites y responden a las necesidades del niño con una estrecha comunicación, tienen menos probabilidades de estar implicados en el acoso escolar (Bowes, Arseneault, Maughan, Taylor, Casi & Moffitt, 2009; López-Hernández y Ovejero, 2015; Olweus, 1993). Por otro lado, los padres que son demasiado permisivos y aquéllos que utilizan estrategias de disciplina excesivamente duras son más proclives a tener hijos acosadores. En cuanto a la relación de estos estilos con el acoso escolar, tanto Baldry y Farrington (1998) en un estudio realizado en Italia como Ahmed y Braithwaite (2004) en una investigación implementada en Australia con niños de entre 9 y 12 años constataron que el estilo autoritario predecía una mayor implicación en comportamientos de acoso, bien como agresor bien como víctima, mientras que el estilo punitivo predecía la variante particular de víctima agresiva.

Según Cuenca y Pachón (2010), las probabilidades de incurrir en un comportamiento violento o ser víctima son realmente altas cuando el funcionamiento familiar es de carácter problemático y las normas y reglas son extremadamente rígidas; en cambio, aquellas familias que corrigen y orientan con respeto a sus hijos/as, tienen menos probabilidad de desarrollar en el niño este tipo de comportamientos.

Se constata una transmisión intergeneracional del maltrato, pues los padres que usan castigos físicos provocan que sus hijos tiendan a

reproducirlos dentro y fuera del hogar (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1986). La actitud agresiva de los padres queda grabada en la mente de sus hijos por lo que el hecho de tener un padre o una madre delincuente predice una mayor tendencia a convertirse en acosador escolar en la época preadolescente y a ser delincuente en la vida adulta (Farrington, 2005). Además, si la exposición a la violencia familiar tiene lugar en el periodo previo a la escolarización, predice con mayor intensidad la probabilidad del acoso, que se intensifica si el niño no tiene amigos en la escuela (Smith, 2006). Muchos padres utilizan la agresión porque no han recibido una preparación previa para cumplir con su función educativa, lo cual les genera inseguridad, baja autoestima y falta de asertividad para transmitir normas y límites de comportamiento (Martínez-González, Pérez-Herrero y Álvarez-Blanco, 2007). Esta ignorancia da lugar, en la mayoría de las ocasiones, a estilos educativos excesivamente rígidos, sin lógica ni razonamiento (Martínez-González, et al., 2007), ya que imponen normas a sus hijos sin explicar su necesidad, creándoles mayor incertidumbre (Coloroso, 2002).

C) *Estilos de apego.* Un modelo teórico importante para explorar la relación entre el progenitor y el hijo es el modelo del apego. Bowlby (1988) propuso que el tipo de apego que se desarrolla entre el cuidador primario y el niño durante los primeros años sienta las bases del modelo de funcionamiento interno o MFI. Este MFI continuará influyendo en el desarrollo futuro del niño y en la conducta que asuma en las relaciones a través de su vida. Por tanto, el desarrollo de un MFI inseguro o disfuncional durante la infancia puede llevar a que el niño tenga dificultades con sus compañeros en el colegio. Myron, Smith y Sutton (2007) desarrollaron un estudio con niños de entre 8 y 11 años en Inglaterra que demostró que, tanto los acosadores como las víctimas, tenían una mayor probabilidad de tener vínculos de apego inseguros.

Baldry y Farrington (2005) exponen cómo los hijos de padres autoritarios solucionan sus conflictos basándose en emociones como la ansiedad, la ira y el rencor, pues sus progenitores no abordan de forma conjunta los problemas familiares y no usan la razón para solucionarlos. Hay que tener en cuenta que los hijos no sólo imitan los modelos de actitud agresiva de sus padres, sino también los prosociales y de ayuda a los demás (Farrington, 1989). Como señala Sabater (2002, p.58):

Lo que se aprende en la familia tiene una indeleble fuerza persuasiva que, en los casos favorables, sirve para el acrisolamiento de principios moralmente estimables que resistirán las tempestades de la vida pero, en los desfavorables, hace arraigar prejuicios que, más tarde, serán casi imposibles de extirpar.

Las conductas comunicativas basadas en la ira y la afectividad negativa por parte de los padres, están asociadas a un incremento de conductas de acoso -hacia los iguales y hacia los padres- (Shetgiri, Lin y Flores, 2013). Los padres severos y agresivos provocan mal comportamiento en sus hijos; así pues, "la investigación sobre acoso escolar y prácticas educativas familiares apoyan la visión de que la violencia en el hogar genera violencia en la escuela" (Calvo y Ballester, 2007: 71). La agresión no es instintiva, sino que se aprende, las semillas de la violencia se cultivan en los primeros años de vida y se desarrollan durante la infancia, comenzando a dar sus frutos en la adolescencia (Rojas, 1997).

D) *Los esquemas de la relación familiar.* Un esquema se basa en el comportamiento prototípico de los padres y el comportamiento propio del hijo. Algunas combinaciones de las relaciones progenitor-hijo predicen un esquema de comportamiento agresivo; otras, de comportamiento de víctima.

En este sentido, la educación incongruente de los padres, con conductas permisivas en algunos momentos, o bien excesivamente punitivas en otros, puede convertir a sus hijos en víctimas o agresores, dependiendo de factores de personalidad de estos últimos: si los hijos tienen un mecanismo debilitado de afrontamiento de conflictos, se convierten en víctimas y, por el contrario, si tienen un mecanismo desafiante de afrontamiento, se convierten en agresores (Smith, 2006). Así mismo, Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009: 124) establecieron que:

Un clima familiar positivo hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática; se ha constatado que estas dimensiones potencian el ajuste conductual y psicológico de los hijos ... Un clima familiar negativo, por el contrario, carente de los elementos mencionados, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes.... Diversos estudios han mostrado que el clima familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, así como la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales...

Según Nikiforou, Georgiou y Stavrinides (2013), hay variables que se relacionan con el acoso y la victimización como un pobre vínculo afectivo-comunicativo padres-hijos, siendo más importante en el caso de las chicas (Georgiou y Stavrinides, 2012).

E) *La teoría de los sistemas familiares.* Los teóricos del enfoque del sistema familiar consideran a la familia no solo como un conjunto de factores (padres-hijos), sino como un sistema, y tienen en

cuenta conceptos como el de jerarquía de poder, límites entre subunidades familiares y el papel de "chivo expiatorio" que pueden asumir determinados miembros de la familia. Bajo este modelo, Ingoldsby *et al.* (2001) tuvieron en cuenta los efectos añadidos que generan los conflictos entre los diferentes pares de la familia (padre-madre, progenitor-hijo, hijo-hijo) y descubrieron que los conflictos que surgían en cada uno de estos pares contribuirían a incrementar la violencia contra los compañeros en la escuela. También García *et al.* (2000) mostraron en un estudio en EE.UU. que el conflicto entre hermanos y las prácticas de parentalidad basadas en el rechazo predecían el comportamiento agresivo en los niños.

Ferrer, Pérez, Ochoa y Gimeno (2008) estudiaron las variables familiares, relacionando la conducta violenta con indicadores de autoestima familiar asociada con el apoyo del padre y/o de la madre. Es significativo señalar también que la figura del padre se vincula directamente con la violencia escolar, ya que se relaciona con la posesión de mayores recursos en el joven, como la autoestima familiar y escolar. Por el contrario, la madre no está vinculada de forma directa con la violencia escolar, sino que se asocia con una conducta más positiva a nivel académico, que puede tener relación con una autoestima familiar y escolar positiva que evitará conductas violentas futuras (Ferrer *et al.*, 2008).

A modo conclusión, siguiendo una investigación realizada por Lacasa (2009: 175):

... los sujetos víctimas son los que encuentran un contexto familiar más negativo, con cierto nivel de conflicto, que refleja enfrentamientos entre los familiares y niveles medios de autonomía y afecto, donde los procesos internos más que ayudarles, refuerzan y afianzan su inseguridad. Asimismo, la percepción de contextos poco cohesionados y estables revela dinámicas familiares en las que no hay un fuerte sentimiento de unión entre sus miembros, dificultando la expresión y comunicación de sus sentimientos y de su situación, al tiempo que los deja sin los apoyos necesarios para salir y afrontar las conductas que está viviendo.... cabe destacar que los bullies no reflejan con claridad la conflictividad de sus contextos, informando de bastante estabilidad así como de cierta cohesión y organización. En contraste, se posicionan frente a una falta de autonomía, describiendo contextos poco favorecedores de la toma de decisiones, con un alto grado de control y cierto nivel de conflicto que sirven claramente de modelos agresivos y coercitivos desde los que se refuerza el uso de la agresividad para conseguir lo que quieren, a la vez que los apoya mostrando mayor displicencia antes sus conductas.

Por tanto, este artículo plantea los siguientes objetivos: 1) analizar la influencia del entorno familiar en los comportamientos antisociales del alumno agresor, siguiendo los resultados de fuentes

secundarias de investigación que se han revisado en el anterior marco teórico, y 2) examinar la percepción de los agentes de la comunidad escolar (alumnos/as, padres, madres y profesores/es) sobre las consecuencias del acoso en las familias de los agresores y su relación con el género, según los resultados de una encuesta estandarizada y el análisis de comentarios dentro de diferentes grupos de discusión y entrevistas realizadas a diferentes miembros de la comunidad educativa -metodología mostrada a continuación-.

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Tipología centro		Localidad centro		Curso		Género	
	Público	Concertado	Logroño	Comarca	1º-2º	3º-4º	Chicos	Chicas
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59,2	40,8	61,8	38,2	54,6	45,4	54,1	48,6

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas semi-estructuradas se han realizado a una muestra de opinión de 30 profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudios, según los criterios de voluntariedad en la participación y facilidad de acceso.

Tabla 2. Muestra de los grupos de discusión

	GRUPO ALUMNOS-1	GRUPO ALUMNOS-2	GRUPO PADRES-1	GRUPO PADRES-2
N	8	8	8	8
Homogeneidad	-mujeres -zona Logroño -rol alumno	-varones -otras zonas -rol alumno	-zona Logroño -centros públicos - rol padre	- otras zonas -centros concertados -rol padre
Heterogeneidad	-5 alumnas de públicos y 3 de concertados -3 alumnas de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO. -todas viven en barrios diferentes de Logroño	-4 alumnos de 1º de la ESO y 4 alumnos de 2º de la ESO. -3 alumnos de centros concertados y 5 de públicos. -pertenecen a pueblos diferentes de la comarca del Najerilla.	-5 padres y 3 madres -la edad oscila entre 38 y 52 años. -pertenecen a diferentes barrios de Logroño.	-4 padres y 4 madres -la edad oscila entre 41 y 50 años. -pertenecen a diferentes pueblos de la comarca del Najerilla.
Nota: N: número de participantes				

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para elaborar el cuestionario, se tomó como referencia el instrumento realizado por Medina (2006), que fue adaptado a los objetivos generales de la investigación. Para realizar la validación del mismo, se contactó con 10 profesores universitarios de las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, un profesor, un padre y un alumno de la ESO, solicitándoles que se pronunciasen sobre: a) posibles errores de comprensión en la formulación de las preguntas, b) claridad en la formulación del lenguaje empleado, c) exposición y orden de las cuestiones presentadas y d) amplitud de las cuestiones.

Tras la recogida de la información, se procedió a modificar el cuestionario inicial, obteniendo un

Método

Muestra

La muestra está compuesta por estudiantes de 1º a 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Rioja (España). Con el fin de que fuera representativa se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple según un criterio de zona, con una fórmula de tres simple porcentual, con un número total de alumnos participantes de n=348. Los datos finales se presentan en la tabla 1.

Se realizaron 4 grupos de discusión, dos grupos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, seleccionados por criterios de zona, centro, curso y género. El número de participantes fue de 8 personas por grupo como puede apreciarse en la tabla 2.

instrumento final constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones del acoso escolar:

- La primera recoge información sobre "prevalencia, causas y consecuencias del acoso en alumnos, familia y sociedad" -23 preguntas-.
- La segunda informa sobre "medidas" que se están tomando o se debieran tomar en los centros educativos, con las familias y otros contextos sociales riojanos -3 preguntas-.
- La tercera comprende el "ambiente" en la familia y en los centros educativos -3 preguntas-. Esta dimensión analiza el tema que se tratará en este artículo.
- La cuarta y última trata sobre "los ambientes" que influyen en la prevalencia de acoso escolar -2 preguntas-.

Posteriormente, se procedió a realizar un cuestionario control a 35 alumnos, el 10% de la muestra total. Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística SPSS (versión 19 para Windows) y, mediante el análisis de frecuencias y porcentajes, se mantuvieron las respuestas con un porcentaje superior al 10%. En último lugar, se estudió la fiabilidad a través de la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo como resultado un total de 0.89.

Las preguntas de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron sometidas a la técnica Delphi por el grupo de expertos que participó en la validación del cuestionario.

Procedimiento

En la selección de la muestra, se tomó como punto de partida la población o universo constituido por todos los centros educativos públicos y privados concertados de la capital –Logroño- y de cada una de las cabeceras de comarca. La solicitud de participación tuvo lugar mediante correo electrónico enviado a los orientadores, cuyo contenido se centraba en los objetivos de la investigación. Unas semanas más tarde, se contactó telefónicamente con ellos con el fin de conocer su decisión acerca de su colaboración en la investigación. Tras esta selección, el alumnado participante era seleccionado por los orientadores y tutores de manera aleatoria. El número de la muestra se fijó previamente según el criterio de alumnos/as por tipo de centro (público y concertado), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º- 4º de ESO).

Respecto a las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de cuestionarios, acordando una cita para el encuentro. Con el fin de obtener mayor riqueza de contenido, los participantes de los grupos de discusión se eligieron según los siguientes criterios: género, localidad, tipo de centro y asistencia a diferentes cursos -ver tabla 2-. Tanto las entrevistas como los grupos de discusión fueron grabados y procesados (Gil-Flores y Perera, 2001).

Los objetivos de este trabajo de investigación combinan una metodología cuantitativa y

cualitativa, fruto de la visión integradora de la triangulación metodológica. Este estudio manifiesta una naturaleza descriptiva; no obstante, también presenta rasgos explicativos ya que se ha tratado de determinar posibles asociaciones entre variables así como la significatividad de las mismas.

Análisis de datos

Tras aplicar las técnicas y proceder a su realización en los centros, se procedió a codificar, clasificar y analizar la información recogida con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa de técnicas estadísticas SPSS, versión 19 para Windows, obteniendo frecuencias, porcentajes y coeficientes de correlación entre las variables, como los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson, V de Cramer y análisis de residuos tipificados para determinar si existía relación -y su intensidad- entre el género y las diferentes variables seleccionadas.

Respecto a la información de carácter cualitativo, las grabaciones se transcribieron a través del programa Atlas. Ti, analizando los textos mediante el establecimiento de categorías o ideas fundamentales y repetitivas que fueron encajando dentro de los objetivos principales e hipótesis de la investigación (Ruiz-Olabuénaga, 1996). A la hora de analizar la información, se tuvieron en cuenta criterios cuantitativos, es decir, que una idea fuese repetida por varios participantes, unido a criterios de calidad o riqueza de información.

Resultados

Referente al segundo objetivo, “examinar la opinión de los participantes sobre las consecuencias del acoso en las familias de los alumnos agresores”, los resultados demuestran cómo el 42.0%, responde que estas familias se sienten culpables por no saber educar a sus hijos seguido por un porcentaje significativo de participantes que opinan que obtienen también una mala imagen ante la comunidad educativa.

Tabla 3. Consecuencias del acoso en las familias de los agresores.

	Frec.	%	Continge-género	Residuo tipificado corregido-género
1. Se sienten culpables por no saber educar a sus hijos	146	42.2	Chicas: 60.3% Chicos: 39.7%	3.7** -3.7*
2. Mala imagen ante la comunidad educativa	114	32.8	Chicas: 47.4 % Chicos: 52.6%	-.3 .3
3. Problemas emocionales y psiquiátricos	44	12.6	Chicas: 36.4 % Chicos: 63.6 %	-1.7 1.7
5. NS / NC	44	12.6	Chicas: 25.0% Chicos: 75.0%	-3.3* 3.3**
Total	348	100.0	100.0	

Nota. Se analiza cada opción de respuesta a la pregunta por separado. *Residuo inferior a -1.96. **Residuo superior a 1.96. En **negrita**: resultados significativos

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, el análisis de relación entre género y la respuesta mayoritaria dada, también resultó significativa ($\chi^2=20.482$; $gl=3$, $p<.000$ y $V=.243$). Los residuos tipificados corregidos nos muestran que se encontraron más casos de mujeres de los previstos que respondieron a la respuesta mayoritaria ($r_{ij}^A=3.7$); y de forma paralela, la existencia de menos casos de los previstos que contesta que no conoce las consecuencias ($r_{ij}^A=-3.3$).

Los docentes consideran que no todas las familias de alumnos agresores actúan de la misma manera: muchas de ellas, aunque sólo sea aparentemente, se preocupan y sienten malestar por lo que han hecho sus hijos; y otras por el contrario, se muestran pasivas o incluso los justifican, diciendo que son cosas de chavales. Opinan que las chicas también son más conscientes de los daños que sufren las familias de agresores:

Profesor 10: *“algunos se echan las manos a la cabeza y piensan... ¡qué he hecho yo! (...)”*

Profesor 4: *“cuando se lo dices a las familias de los agresores, no se lo creen porque no tienen una visión de conjunto, dicen que son chiquilladas, que no es el único”.*

Profesor 1: *“algunas no se dan cuenta de la repercusión que tiene hacer daño a otras personas... bueno ya se le pasará, mi hijo no está solo, hay más como él (...) si es así, ya le castigaré pero no lo ven como algo que tiene consecuencias a la larga sino como algo puntual”.*

Profesor 3: *“sí claro, en general las chicas son siempre más conscientes de todo (...)”*

Los padres y alumnos en los grupos de discusión opinan que las familias de los agresores adquieren mala fama, e incluso pueden volverse más violentos y agredir a sus hijos por lo ocurrido. No tienen clara la respuesta sobre si las chicas son más conscientes o no de estos daños en las familias:

Alumno 6, grupo 1: *“la familia del agresor adquiere mala fama ante todo el mundo y hace el ridículo”.*

Padre 2, grupo 2: *“porque también, muchas veces, los padres cuando se enteran pueden tener reacciones violentas y puede ser peor para los chavales”.*

Alumno 5, grupo 2: *“a veces, las chicas se dan más cuenta de los daños y otras son los chicos”*

Padre 3, grupo 2: *“...es difícil saber si las chicas son más conscientes o no de estos daños”.*

Discusión y conclusiones

Los conflictos familiares, modelos agresivos, poca unión entre los miembros, bajo afecto, pobre comunicación, escasa autonomía y excesivo control son factores familiares que influyen determinadamente en una mayor participación de los hijos en casos de acoso escolar. Por ello, la

formación de la familia como contexto más próximo es la clave contra el acoso (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010). En un estudio realizado en la Universidad de Valencia (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001) en el que se analizan las propuestas de padres e hijos para mejorar la relación entre ambos, los padres señalan que una mayor formación para el ejercicio de su rol mejoraría la calidad de la interacción familiar, mientras que los hijos sitúan el origen del problema en la excesiva autoridad parental, restándoles espacio para ejercer su libertad.

Hay que formar a los padres en habilidades comunicativas, favorecer que dispongan de más tiempo con sus hijos para aportarles afecto y una educación basada en valores democráticos, además de vigilar el consumo de violencia en los medios audiovisuales, denunciando más y mejorando su relación con la comunidad educativa y social para recibir ayuda (López-Hernández y Ovejero, 2015). Otros aspectos serían el control de la permisividad de los progenitores ante este tipo de conductas; basar la educación en el diálogo, afecto y la empatía y no en métodos de afirmación de la autoridad; reducir los conflictos y su grado de intensidad así como no hacer tomar partido a los hijos en las discusiones de pareja.

Cada vez hay más evidencias de la necesidad de asesorar a las familias, profesorado y alumnado sobre estrategias de resolución positiva de los conflictos de convivencia, especialmente en la etapa de la adolescencia (Fernández, Aguilar, Álvarez, Pérez-Gallardo y Salguero, 2013; Lereya, Samara y Wolke, 2013), crear nuevos programas que promuevan una formación en la mejora de la comunicación y promover la colaboración conjunta en tareas escolares y extraescolares (Hoover-Dempsey et al., 2005). También, se constata la importancia de la formación integral en habilidades emocionales a los alumnos, familiares y profesorado desde la escuela (López-Hernández y Ramírez, 2014; López-Hernández, 2018). El actual panorama escolar y profesional requiere que la implicación de los diferentes agentes educativos vaya más allá de la mera transmisión de contenidos académicos, pues su participación tiene que contribuir al desarrollo global de todos los agentes implicados (Álvarez y Bisquerra, 2011, López-Hernández, 2018). La puesta en marcha de programas que trabajen las emociones en los centros educativos, por ejemplo, las técnicas Mindfulness entre la comunidad educativa, muestran resultados muy positivos en el desarrollo personal y académico de sus participantes. Sin embargo, su implementación no está exenta de limitaciones, por lo que se propone aumentar la duración de estos programas y la formación del profesorado, entre otras directrices para su mejora (López-Hernández, 2015, 2019).

Existe una constante retroalimentación entre familia y acoso, pues se ha demostrado que los

daños ocasionados por el acoso también se reflejan en las familias, sintiéndose culpables por la mala educación que han ofrecido a sus hijos, seguido de ofrecer una imagen negativa al resto de la comunidad educativa, preocupación por lo ocurrido y aumento de agresividad con sus hijos, entre otras consecuencias. Con todo ello, los hijos descubren el punto débil de los padres, lo que les frustra y les lleva a más actitudes agresivas (Avilés, 2010).

Los padres entienden el significado del acoso escolar y los efectos negativos que puede tener (Sawyer, Mishna, Pepler, y Wiener, 2011) pero, por lo general, creen que sus hijos están menos involucrados en el acoso escolar (como víctimas y como autores del acoso) de lo que sus hijos les informan (Holt, KaufmanKantor & Finkelhor, 2009; Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson & Sarvela, 2002).

Las actitudes agresivas con los hijos/as están determinadas por la situación que se produce dentro de familias que no saben resolver sus conflictos de forma asertiva, ya que es más probable que sean hijos de padres que utilizan la violencia en cualquiera de sus manifestaciones cada vez que surgen conflictos, y que suelen presentar más problemas de conducta (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Suarez, Del Moral, Martínez y Villarreal, 2015). Los padres que utilizan castigos severos y la imposición de su autoridad para solucionar los problemas que surgen con sus hijos, no consiguen los resultados deseados (Smith, 2006). Sólo cuando no se reconoce la forma de actuar, se intenta corregir por medio de la demostración de la agresividad (Bruner, 1984); por este motivo, es preciso enseñar a los padres a explicar razonadamente por qué se hacen y se dicen las cosas, a comunicarse y estrechar vínculos con sus hijos, ya que “los modelos parentales de control de conducta excesivamente rígidos favorecen la agresión y, combinados con un bajo vínculo familiar, inciden especialmente en la aparición de víctimas” (Rigby, 2002, p.160).

Las chicas participantes son más conscientes que los chicos de los daños ocasionados por el acoso en sus familias. Es necesario que todos entiendan las consecuencias del acoso para evitar tener actitudes pasivas ante el mismo (Lovegrove et al., 2013), por lo que habría que enfatizar más conductas preventivas en los chicos, debido a la mayor prevalencia de acoso entre los mismos (López-Hernández, 2013, 2015) y reflexionar sobre la necesidad de incentivar nuevos programas de educación para la igualdad a todos los niveles y relación integrada entre ambos sexos (Díaz-Aguado, 2009, López-Hernández, 2018).

Según estas conclusiones, las familias tienen la clave para responder ante el acoso de una forma más eficaz, mediante el uso de buenas prácticas como:

Empezar temprano. El comportamiento agresivo en los niños pequeños es muy común

(Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin y Denning, 2004). El problema es que, si no se abordan estos comportamientos, pueden llevar al acoso escolar y a otros problemas con sus compañeros. Los padres pueden trabajar para detener esos comportamientos antes de que se conviertan en hábitos, mediante la promoción de comportamientos cooperativos.

Mostrar afecto, diálogo y mantener vínculos con los hijos/as. Tener padres que están desvinculados (por ej., los padres que pasan poco tiempo con sus hijos o no supervisan regularmente sus actividades) aumenta la probabilidad del acoso escolar; mientras que los padres afables, dialogantes y participativos reducen esa probabilidad (Espelage, Bosworth & Simon, 2000; Olweus, 1993).

Aprender sobre el acoso escolar y hacer desaparecer los mitos sobre su naturaleza, prevalencia, efectos y mejores prácticas para la prevención.

Hablar sobre el acoso escolar ayuda a comprender lo qué es, por qué es perjudicial, y cómo responder al mismo. Analizar y practicar lo que se puede hacer cuando exista una situación de acoso escolar, ayuda a proporcionar técnicas de afrontamiento. Una forma de ayuda es hablar acerca de cómo pueden apoyar compañeros/as que están siendo acosados/as, hablando y mostrando empatía, y contándoselo a un adulto.

Modelar cómo tratar a los demás con amabilidad y respeto. Los niños aprenden con el ejemplo y reflejarán las actitudes y los comportamientos de sus padres y proveedores de cuidado. Los problemas en el entorno familiar pueden aumentar las probabilidades del acoso escolar. Por ejemplo, la exposición a conflictos en la familia, el uso de los padres de drogas y alcohol, la violencia doméstica y el maltrato infantil están relacionados con una mayor probabilidad de acosar a otros y también de ser víctima del acoso escolar por parte de sus compañeros (Baldry, 2003; Holt, Finkelhor, & Kaufman Kantor, 2007; Shields & Cicchetti, 2001). Por ello, es necesario desarrollar normas y expectativas claras acerca de cómo los niños deben tratar a los demás, hacer cumplir estas normas con las consecuencias naturales y apropiadas, y promover la recompensa del comportamiento adecuado, evitando el castigo.

Alentar a los niños a hablar cuando sean víctimas del acoso escolar o cuando presencien el acoso en otros/as compañeros/as. Es conveniente proporcionar el contacto con uno o dos adultos de confianza en la escuela (orientadores, profesores, tutores) a quienes su hijo pueda informar sobre el acoso escolar que experimente, vea o sospeche.

Animar a los niños a que pongan en práctica sus hobbies. Las actividades especiales, intereses y pasatiempos pueden reforzar la autoestima, extender la relación con los compañeros/as fuera

de la escuela, y protegerlos de comportamientos de acoso escolar.

Aprender sobre las políticas y prácticas de prevención contra el acoso escolar en la escuela de su hijo y en las organizaciones de la comunidad.

Establecer normas claras para interactuar en Internet y a través de los teléfonos móviles. Los padres deben educar a los niños sobre el uso apropiado de la tecnología y supervisar las actividades de sus hijos (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012).

El mal uso de los medios audiovisuales propicia el acoso; por el contrario, su uso correcto y pedagógico, principalmente entre las familias, actuaría como estrategia educativa principal para prevenirlo, fomentando la convivencia, tanto en los centros educativos como en el entorno familiar y social más amplio (López-Hernández y Sabater, 2014). Hay que trabajar con los padres pues sienten que son responsables de los consumos de gran cantidad de programas para adultos de sus hijos, pero opinan no poder controlarlos debido a factores como su desconocimiento o su ausencia, algo que puede extrapolarse a otros medios, como Internet y los videojuegos (Nigro, 2011). La mayor causa del ciberacoso podría ser la denominada “brecha

digital”, donde los menores enseñan a los adultos el manejo de las TIC, un contexto en el que no pueden intervenir. Por ello, para poder educar en las TIC y ejercer un adecuado control, es necesaria la formación de los adultos (Salmerón, Campillo y Casas, 2013), introduciéndoles y formándoles en una nueva pedagogía de los medios (Gabelas, 2007), con el fin de que ejerzan un rol constructivo en el fomento de valores para la convivencia social (Goldsmith, 2010), además de ofrecerles la posibilidad de debatir sobre los dilemas morales que conlleva el ciberacoso (Cowie, 2013).

La propuesta esencial para incidir en la violencia que se gesta tanto en el ámbito escolar, como en el interior de las familias es retomar el modelo de la Educación para la Paz, ya que es un medio para crear una cultura en la que los sujetos aprenden a resolver los conflictos de forma pacífica, mediante el desarrollo de sus competencias psicosociales para una mayor equidad, igualdad, respeto y justicia en sus relaciones, que se extrapolará al resto de sus relaciones sociales presentes y futuras, con grupos sociales más sanos e íntegros en todas las facetas de su convivencia social (Perea, Calvo y Anguiano, 2010: 13).

Referencias

- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004) Bullying and victimization. Cause for concern for both families and schools. *Psychology of education*, 7, 35- 54.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2011). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: WoltersKluwer.
- Avilés, J. M. (2010): *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3 (2), 237-254.
- (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology and education*, 8, 263-284.
- Bandura, A. (1973): *Aggression: A social learning analysis*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- (1983). *Principios de modificación de conducta*. Salamanca: Sígueme.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Revista de la Academia Estadounidense de Psiquiatría Infantil y del Adolescente*, 48, 545-553.
- Bowlby, J. (1988). *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Barcelona: Paidós.
- Bruner (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Buelga, S; Cava M. J. y Musitu J. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través de teléfono móvil e Internet. *Psicothema*, 9, 784-789.
- Calvo A. P. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006) Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367- 373.
- Ccoicca, T. (2010). *Bullying y funcionamiento familiar en una institución educativa del distrito de Comas (Perú)*. Tesis para optar al título profesional de Licenciado en Psicología. Perú: Universidad Federal Federico Villareal. Facultad de Psicología.
- Coloroso, B. (2002). *Thebully, thebullied, and thebystander*. Toronto: Harper Collins.
- Cowie, H (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Convives: Acoso entre iguales, ciberacoso*, 3, 16-24.
- Cuenca, M. y Pachón M. (2010). *Especialización en psicología clínica de la niñez y adolescencia*. (Trabajo de grado). Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de estudios de juventud*, 62, 21-36.
- (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de juventud*, 86, 31-46.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326-333.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2007). Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de bullying. Disponible en http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1231 [Consultado el 23 de diciembre de 2011]
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and victims*, 4, 79-100.
- (2005). *The importance of child and adolescent psychopathology*. New York: Wiley.
- Fernández, J. M., Aguilar, J. M., Álvarez, J., Pérez-Gallardo, E. R. y Salguero, D. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International journal of developmental and educational psychology*, 1(2), 131-138.
- Ferrer, B., Pérez, S., Ochoa, G. y Gimeno, M. (2008). El rol de apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *Asociación española de psicología conductual*, 8(3), 679-692.
- Gabelas, J.A. (2007). Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, 69-73.

- García, M. M., Shaw, D. S., Winslow, e. B. y Yaggi, K. E. (2000) Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. *Development Psychology*, 36, 44- 53.
- García- Longoria y Serrano, M. P. (2000). *El Procedimiento metodológico en trabajo social*. Murcia: Ed. José M^a Carbonell Arias.
- Georgiou, S. N. & Stavrinides, P. (2012). Parenting at home and bullying at school. *Social psychology of education*, 16, 165-179. doi: 10.1007/s11218-012-9209-z
- Gil -Flores, J y Perera, V.H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Goldsmith, S (2010). *The power of social innovation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R.A., Martin, C. L., & Denning, D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers en Espelage, D.L. & Swearer, S.M. (Eds.) *Bullying in American schools: Una perspectiva social-ecológica sobre la prevención y la intervención* (pp. 141-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kaufman Kantor, G. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review*, 36, 345-360.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kaufman Kantor, G. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8, 42-63.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. y Closson, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary school journal*, 106, 105-130.
- Ingoldsby, E.M., Shaw, D. S. y García, M. M. (2001) Intrafamily conflict in relation to boys adjustment at school. *Development and Psychopathology*, 13, 35- 52.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., &Agatston, P. W. (2012). *Cyber bullying: Bullying in the digital age* (2da Ed.) Nueva York: Wiley/Blackwell.
- Lacasa, C. (2009). *Nivel de Implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. (Tesis Doctoral no publicado). Universidad de Murcia.
- Lereya, S. T., Samara, M. & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child abuse & neglect*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency (vol. 7). In Tonry, M. y Morris, M. (Eds.), *Crime and justice* (pp. 219-239), Chicago: University of Chicago Press.
- López-Hernández, L. (2013) Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-13.
- (2015). Técnicas Mindfulness. Su puesta en práctica en centros educativos. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2). En prensa.
- (2019). *Practicando Mindfulness con niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide
- (2018). *Acoso Escolar*. Madrid: Pirámide
- López-Hernández, L. y Ovejero, M. M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja: *Revista de estudios de Educación (ESE)*. En prensa, aprobada su publicación.
- López-Hernández, L. y Ramírez, A. (2014) Medidas disciplinarias en los centros educativos ¿suficientes contra el acoso escolar? *Revista Perfiles Educativos*, 145, pp. 32-64.
- López-Hernández, L. y Sabater, M.C. (2014). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la promoción de la convivencia. *Revista de Investigación en educación*, 12(2), 23-30.
- Lovegrove, P. J., Bellmore, A. D., Greif-Green, J., Jens, K., & Ostrov, J. M. (2013). “My voice is not going to be silent”: What can parents do about children’s bullying? *Journal of schoolviolence*, 12, 253-267. doi: 10.1080/15388220.2013.790070.
- Martínez-González, R.A., Pérez-Herrero, M.H. y Álvarez-Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Medina, A (2006). *Cuestionario sobre acoso escolar*. Jornadas universitarias sobre acoso escolar; propuestas educativas para su solución.Madrid. Del 21 al 22 de junio. Disponible en <http://www.uned.es/jutedu>. [Consultado el 28 de septiembre de 2014]
- Méndez, M., Aragón, S., Lagunes, I., Loving, R., (2006) Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 22(2), 91-110.
- Myron, R., Smith, P.K. y Sutton, J. (2007) *The Association between Bully and Victim Roles in School and the Nature of Attachment in Middle Childhood* (en prensa).

- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Nigro, P. (2011). El uso de la televisión en comunidades educativas. Estudio cualitativo en Buenos Aires. Argentina. *Educ.Educ.* 14(1), 27-49.
- Nikiforou, M., Georgiou, S. N. & Stavrinides, P. (2013). Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization. *Journal of criminology*. doi: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/484871>
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644- 660.
- (1993). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2005): *Conflictividad y violencia en la escuela*. Madrid: Díada.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico, en R. Ortega (coord.) *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 299-319). Madrid. Alianza.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Perea, M.B.; Calvo, A. L. y Anguiano, A.M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Margen Edición*, 58, 1- 15.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rojas, L. (1997). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Escasa Calpe.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabater, C. y López-Hernández, L. (2015). Risk Factors in cyberbullying. Frequency and Exhibition of Personal Data on the Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25. doi: 10.4471/rise.2015.01.
- Salmerón M., Campillo F., y Casas, J. (2012) Acoso a través de Internet. *Pediatría Integral*, 17(7), 529-533.
- Sanmartín, J. (2007). Violencia y acoso escolar. *Mente y cerebro*, 26, 12-19.
- Sabater, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sawyer, J. L., Misha, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795-1803.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Shetgiri, R., Lin, H., & Flores, G. (2013). Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(1), 89-104.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363.
- Smith, P. (2006). Factores de riesgo familiares. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 135-163). Barcelona: Ariel.
- Suarez, C.; Del Moral, G.; Martínez, B. y Villarreal, M.E. (2015). El consumo de alcohol en adolescentes: el rol de la comunicación, el funcionamiento familiar, la autoestima y el consumo en la familia y amigos. *Revista Científica Divulgativa Búsqueda*, 14, 45-61.
- Stavrinides, P. et al. (2013). Longitudinal associations between bullying and children's preference for television violence. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2, 72- 78.
- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. (2002). Rural elementary students parents and teachers perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26, 266-277.
- Weiss, B., Dodge, K.A., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1992) Some consequences of early harsh discipline: child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Yuste, N. y Pérez, M. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of education and Psychology*, 1(2), 19-27.