

# Percepción de las consecuencias del bullying más allá de las aulas: Una aproximación cuasi-cuantitativa

## Perception of the consequences of bullying beyond the classroom: A quasi-quantitative approach

<sup>1</sup>Lara López Hernández y <sup>2</sup>Mercedes Ovejero Bruna

<sup>1</sup>Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja

<sup>2</sup>Sermes CRO, Madrid

### Resumen

La percepción de las consecuencias del acoso escolar va más allá de los implicados y puede variar en función del rol que se tiene en esta situación. Los objetivos del presente trabajo suponen el análisis de la percepción de las consecuencias del acoso escolar aplicando una metodología cuasi-cuantitativa. Para ello, se administró un cuestionario elaborado ad hoc a 348 alumnos durante el horario escolar y se llevaron a cabo grupos de discusión de padres, madres y profesorado. Los resultados muestran que el profesorado, el alumnado y las familias perciben de forma diferente las consecuencias del acoso escolar. Las principales consecuencias percibidas son el miedo al agresor y la mala reputación del centro. Los estudiantes que acosan tienden a percibir que las consecuencias están vinculadas con el daño psicológico de la víctima y no perciben repercusiones más allá del aula. Los estudiantes que no ejercen acoso perciben que las consecuencias del acoso se extienden a las familias y la sociedad. Se concluye que hay que tener en cuenta las consecuencias del acoso y la percepción que se tiene de ellas, ya que es crucial para aumentar la concienciación del daño que pueden provocar las situaciones de acoso en otros contextos.

**Palabras clave:** Acoso escolar; Adolescentes; Consecuencias; Comunidad Educativa

---

#### Correspondencia a:

Lara López Hernández  
Avenida de la Paz, 137, 26004 Logroño (La Rioja, España)  
llopez.lara@gmail.com  
Mercedes Ovejero Bruna  
mercedes\_ovejero@sermescro.com

---

© 2018 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

---

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.55.1.2018.9

### **Abstract**

The perception of the consequences of bullying goes beyond those involved and may vary depending on the role played in this situation. The objectives of the present study involve the analysis of the perception of the consequences of school harassment using a quasi-quantitative methodology. To this end, a questionnaire developed ad hoc was administered to 348 students during school hours, and parent-teacher discussion groups were held. The results show that teachers, students and families perceive differently the consequences of bullying. The main perceived consequences are to fear the aggressor and the bad reputation of the school. Harassing students tend to perceive that the consequences are linked to the psychological damage of the victim and do not perceive repercussions beyond the classroom. Students who do not harass perceive that the consequences of harassment extend to families and society. It is concluded that the perception of the consequences of harassment must be taken into account, since it is crucial to increase awareness of bullying in other contexts.

**Keywords:** School harassment; Teenagers; Consequences; Educative community

### **Introducción**

El acoso escolar es un fenómeno psicológico y social que tiene consecuencias que van más allá de los alumnos directamente implicados (Ortega, Sánchez & Córdoba, 2008). Aplicando el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979), el estudiante no sería el único responsable ni el único perjudicado en un acto de acoso; la responsabilidad y el daño de sus consecuencias recaería en todos los contextos interconectados en los que se desenvuelve, por ejemplo, en la familia, y el círculo de amistades (Ortega et al., 2008). Por tanto, es esencial analizar la percepción de los efectos del acoso en diferentes contextos y si existe algún perfil diferencial que ayude a comprender las diferencias en la visión que se tiene de estas consecuencias.

#### **Consecuencias del acoso a nivel individual**

Las consecuencias del acoso a nivel individual están vinculadas con la salud y variables psicosociales y afectan no sólo a las víctimas, sino también a los estudiantes que ejercen el acoso (Rigby, 2003). En el caso de los agresores produce una sobrevaloración de la violencia como mecanismo para conseguir sus objetivos, distanciamiento de las normas, abuso de poder, y una posible generalización a conductas pre-delictivas, mientras que en las víctimas se pueden producir dificultades de aprendizaje, desinterés, incluso fobia escolar, bajo rendimiento, absentismo, estrés, trastornos psicológicos, depresión, angustia y rabia, ansiedad y en casos extremos, estas situaciones pueden conllevar a la ideación suicida (Hernández Prados & Solano Fernández, 2007).

Una de las consecuencias del acoso escolar tiene que ver con la dimensión psicológica de la autoestima, ya que se ve muy perjudicada tanto en los estudiantes que ejercen el acoso, como las víctimas y espectadores (O'Moore & Kirkham, 2001, Flores & Grijalva, 2017).

Por otra parte, el acoso escolar se relaciona con una mayor prevalencia de síntomas de ansiedad y depresión especialmente en las chicas (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001; Torres Castro, 2012). Los meta-análisis que tienen en cuenta las consecuencias a nivel individual del acoso escolar afirman que, en general, tanto acosadores como víctimas tienen más problemas psicosomáticos que aquellos alumnos no involucrados en situaciones de acoso escolar (Gini & Pozzoli, 2008). Además, la victimización por parte de los compañeros contribuye a provocar cambios en problemas internalizantes (Reijntjes, Kamhuis, Prinzie & Telch, 2010), como, por ejemplo comportamientos de inhibición, inquietud, evitación, timidez, etc. Asimismo, el meta-análisis de Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek (2010) muestra que existe una serie de variables que contribuyen a aumentar la gravedad de las consecuencias del acoso escolar, como, por ejemplo, el comportamiento

externalizante, el estatus entre los compañeros, el nivel de competencia social y el tipo de pensamientos internos. Además, la situación de acoso genera miedo al agresor, por ejemplo, los estudiantes pueden evitar determinados lugares durante la jornada escolar (Glew, Rivara & Feudtner, 2000; Hazier, Hoover & Oliver, 1992).

El acoso también influye en el aprendizaje de los estudiantes (Lacey & Cornell, 2013; Nakamoto & Schwartz, 2009). El sufrir este tipo de situación está relacionado con un menor rendimiento académico y tiende a ser más bajo a medida que la severidad del acoso aumenta (Eriksen, Nielsen & Simonsen, 2014), y, en el caso de los acosadores, se relaciona con una mayor probabilidad de fracaso escolar (Carney & Merrell, 2001).

En el caso de las víctimas, se comprueba que, a largo plazo, las situaciones de acoso pueden influir en la salud física y mental en la vida adulta (Lereya, Copeland, Costello & Wolke, 2015; Sourander et al., 2011). Por ejemplo, el alumnado que sufre acoso escolar tienen una probabilidad casi dos veces superior a la de las personas que no sufren esta situación de padecer depresión 36 años después (Ttofi, Farrington, Lösel & Lober, 2011). Moore et al. (2017) encontraron una fuerte relación entre el experimentar acoso y problemas de salud mental y el uso de sustancias.

La percepción de estas consecuencias no ha sido analizada desde el punto de vista del estudiante, las familias y la comunidad educativa considerando enfoques cualitativos y cuantitativos simultáneamente, por lo que, se plantea en este estudio quién tiende a percibir este tipo de repercusiones.

### **Consecuencias del acoso en otros contextos**

El acoso escolar sale de la escuela cuando los alumnos agresores transfieren a otros contextos su actitud violenta (Oñate & Piñuel, 2005). Los alumnos agresores no lo son exclusivamente en un lugar sino que manifiestan este tipo de comportamientos en diversos lugares y momentos de su vida (Hernández Prados & Solano Fernández, 2007).

Las situaciones de acoso y violencia generan entornos de malestar evidente entre estudiantes, profesores y familias (Cerezo, 2006), lo que muestra que el acoso no es un fenómeno que afecte únicamente entre los alumnos implicados. El aula es un espacio que los estudiantes pueden considerar que es autónomo; sin embargo, mucha de la información se comunica por los alumnos a otros compañeros de grupos diferentes y esta actitud influye de manera decisiva en el prestigio y comportamiento del docente (Gómez Nashiki, 2014). Los docentes señalan que el prestigio, la reputación y el estatus son decisivos en su carrera y esto puede influir en el centro educativo y en otros lugares (Ball, 1989).

La agresividad de los alumnos en la escuela se traslada en ocasiones a otras relaciones futuras, como la de pareja. Existen estudios que muestran que hay relación entre la violencia en el ámbito de la pareja y el haber sido acosador (Ortega-Rivera, Sánchez & Ortega, 2010).

Además, los estudios longitudinales verifican que algunos alumnos identificados como agresores en la escuela, tuvieron hijos que se comportaron de forma agresiva en mayor proporción que quien no fue agresor (Lino, 2007).

Las consecuencias a nivel comunitario, en el caso de los alumnos acosadores, principalmente están relacionadas con una mayor probabilidad de mostrar comportamientos violentos y antisociales en la edad adulta, consolidando así los comportamientos socialmente indeseables (Bond et al., 2001; Farrington, 2005; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004, Sourander et al., 2011), pudiendo conllevar problemas con las fuerzas de seguridad (Frick et al., 2003).

Es posible que las distintas partes implicadas en la situación de acoso escolar puedan tener una visión diferente de las consecuencias del acoso escolar, por lo que, en el presente estudio, se plantea analizar si existen diferencias en la percepción de estas consecuencias del acoso más allá del contexto escolar que pudieran estar asociadas al rol del alumno y de las personas que forman parte de la comunidad educativa.

### **Diferencias de sexo en la percepción de las consecuencias del acoso escolar**

El estudio de López-Hernández (2013) muestra que el 50.6% de chicos ha acosado alguna vez frente al 6,9% de las chicas, las cuales sufren a su vez menos acoso -el 74.6% de las chicas y el 64.8% de los chicos dicen no haberlo sufrido-. Por tanto, las diferencias entre chicos y chicas aparecen como un factor relevante en la tipología de la violencia y la opinión sobre víctimas y acoso (García y Orellana, 2008).

La evidencia empírica muestra que los chicos tienden a involucrarse con más frecuencia en conductas de acoso que las chicas (Cook et al., 2010). No obstante, existen ligeras diferencias entre chicos y chicas en el tipo de acoso ejercido (Farrington & Baldry, 2010). El estudio de Barzilay et al. (2017) llevado a cabo en 10 países muestra que los chicos tienden a sufrir un acoso de tipo físico y/o verbal, mientras que en las chicas está más vinculado a las relaciones interpersonales. Es decir, las chicas tienden a practicar con más frecuencia ciertos tipos de maltrato que no son perceptibles, como el social indirecto (Zych, Farrington, Llorent & Tofi, 2017), es decir, se ríen más de sus víctimas o hablan peor de ellas a sus espaldas (Defensor del Pueblo, 2007; López-Hernández, 2013; Oñate & Piñuel, 2007; Ortega et al., 2008; Ortega & Mora-Merchán, 2005). En el caso de los chicos acosadores lo hacen de forma más física y verbal (Anastasi, 1982) No obstante, hay estudios que muestran que las chicas pueden emplear la violencia física al igual que sus compañeros (Torres Castro, 2012).

Estos resultados muestran que esta variable podría influir en la percepción de las consecuencias del acoso dadas las diferencias que hay entre chicos y chicas en el tipo de acoso tanto ejercido como sufrido.

### **Perfiles ante la percepción de las consecuencias del acoso escolar**

Es posible que la percepción de las consecuencias del acoso escolar varíe en función de las características de los estudiantes. Por ejemplo, el estudio de Al Ali, Gharaibeh y Masadeh (2017) muestra que los alumnos tienen una percepción diferencial del acosador y de la víctima de acoso escolar, de tal manera que el primero se caracterizaría por faltar el respeto a otras personas, querer mostrar que tiene poder, querer impresionar a los demás y querer sentirse superior, mientras que la víctima es percibida como un alumno con baja autoestima, que se expresa de manera diferente al resto, tímido, y que no tiene amigos. Estos perfiles podrían estar relacionados con la existencia de diferencias en la percepción de consecuencias del acoso.

Otros estudios que plantean perfiles diferenciales de alumno en función de la situación de acoso escolar han permitido determinar, por ejemplo, el perfil de agresividad de los adolescentes en relación con esta situación (Shao, Liang, Yuan & Bian, 2014); y el perfil de víctima, acosador, y estudiante típico (Lam, Law, Chan, Wong & Zhang, 2015) o el patrón de respuesta ante situaciones de acoso escolar (Waasdorp & Bradshaw, 2011). Pan, Liu y Luo (2017) mostraron que el tipo de perfil (víctima, acosador, víctima y acosador, y estudiante no implicado en el acoso) puede influir en la elección de la clase para el siguiente curso, de tal manera que los estudiantes no implicados tienden a permanecer en la misma clase que el curso anterior, los alumnos víctimas y los acosadores tienden a cambiar de clase mientras que el perfil de estudiante que acosa y es acosado tiende a elegir clases en las que sí hay situaciones de *bullying*. Este tipo de elección puede estar relacionado con la generalización del acoso más allá del aula.

Dichas caracterizaciones del alumnado podrían influir en la percepción de las consecuencias del acoso, por lo que, en el presente trabajo, se plantea como hipótesis que el diferente rol que tienen los estudiantes en las situaciones de acoso podría estar relacionado con un perfil diferencial de percepción de las consecuencias del acoso escolar.

### **El presente estudio**

En este estudio se plantean los siguientes objetivos:

1. Explorar la percepción de las consecuencias del acoso escolar dentro de los centros educativos.
2. Averiguar cómo es la percepción de las consecuencias del acoso escolar en otros contextos sociales.
3. Determinar si existen diferencias entre chicos y chicas en la mayor o menor consciencia de los daños ocasionados por el acoso escolar.
4. Analizar si existen perfiles diferenciales en la percepción de las consecuencias del acoso.

## Método

### Participantes

Con el fin de que la muestra seleccionada fuera representativa se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple y estratificado por zonas (Tabla 1). El número total de alumnos participantes resultó ser 348 alumnos que estuvieron matriculados en cualquiera de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Predomina la participación de centros educativos públicos frente a los concertados, así como una mayor participación de la capital (Logroño) que de la comarca, más chicos que chicas y más alumnos de los primeros cursos de la ESO que de los últimos.

En la selección de la muestra, se tuvieron en cuenta todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca. La demanda de participación tuvo lugar mediante correo electrónico enviado a los orientadores de cada centro, en el que se explicaron los objetivos de la investigación, a la vez de conocer su decisión acerca de su participación. El alumnado fue elegido por parte de los orientadores y tutores de cada centro de manera aleatoria, aunque la muestra se fijó previamente teniendo en cuenta la proporción del número de alumnos por tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

Tabla 1

	Tipología centro		Localidad centro		Curso		Sexo	
	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

Las entrevistas semiestructuradas estuvieron constituidas por 30 profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudios. La muestra estuvo formada por hombres y mujeres de entre 27 y 64 años, que impartían docencia en diferentes materias de todos los cursos de la ESO, de centros públicos y concertados de Logroño y otras zonas de la comarca.

Los grupos de discusión estaban compuestos por 4 miembros, 2 de ellos formados por alumnos y otros 2 por padres y madres. Fueron elegidos según criterios homogéneos -mismo sexo y localidad- y heterogéneos -diferente tipo de curso y centro- para encontrar más riqueza en los datos.

### Instrumento

Para la construcción del cuestionario se tomó como referencia el Cuestionario sobre Acoso Escolar (Medina, 2006) aunque se rediseñó y se elaboró *ad hoc* para el presente estudio. Dicho instrumento se sometió a una primera valoración de validez según un criterio de expertos con el fin de asegurar que los ítems cumplieran los requisitos establecidos y previstos para los objetivos de la investigación, claridad en la formulación de preguntas, posibles errores de comprensión y orden, amplitud y número de cuestiones y dimensiones en función de la prioridad de los objetivos. Para ello se contactó con diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de Didáctica y Organización Escolar, un profesor, un padre y un alumno de ESO. Tras su recogida, se modificó el cuestionario inicial en función de sus recomendaciones, obteniendo un instrumento constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: La primera recoge información sobre el “conocimiento y características del acoso escolar”; identificación, concepto y causas/consecuencias del acoso en alumnos, familia y sociedad -23 preguntas-. La segunda informa sobre “medidas” que se están tomando o se deberían tomar en los centros educativos, con las familias y otros contextos sociales riojanos -3 preguntas-; la tercera sobre el “ambiente” en la familia y en los centros educativos -3 preguntas-; y la última sobre “los ambientes” que influyen en la prevalencia de acoso escolar -2 preguntas-. En este artículo se analiza gran parte de la dimensión 2, dentro de la cual se eligen las preguntas relativas a las consecuencias del acoso escolar.

Posteriormente, el cuestionario se sometió a un estudio piloto para averiguar la consistencia interna y fiabilidad de las preguntas, algo que se obtuvo mediante el establecimiento de preguntas de control, que aseguraban la veracidad de las respuestas (García-Longoria, 2000). Para ello, se administró aleatoriamente a

treinta y cinco alumnos, que equivalían al 10% de la muestra total. Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística SPSS, 19.0 para Windows y el análisis de frecuencias y porcentajes sirvieron para conservar aquellas preguntas que fueron respondidas con un porcentaje superior al 10%, desestimando las que no lo alcanzaron.

Los resultados con respecto a la factorización y con previa exclusión de las preguntas de carácter abierto, permiten concluir que el cuestionario explica un 70% de la varianza total. En último lugar, se estudió la fiabilidad de las puntuaciones a través de la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo como resultado una fiabilidad de .89.

En cuanto a las entrevistas realizadas, su tipología es documental y de opinión (Duverger, 1996), ya que lo que interesa de los participantes es su opinión y actuación ante el acoso escolar dentro de los centros educativos, asimismo, manifiestan un carácter semiestructurado. Las cuestiones que se vinculaban con los objetivos son iguales a las del cuestionario en cuanto a contenidos, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión y ambas fueron sometidas a la técnica *Delphi* por el grupo de expertos, que participó en la validación del cuestionario. Asimismo, las preguntas definitivas quedaron matizadas tras la primera entrevista, grupo de discusión y el análisis de sus resultados.

### **Procedimiento**

La administración del cuestionario se produjo dentro de las clases junto a los orientadores y tutores, con el fin de explicar mejor las instrucciones de cumplimentación a los participantes y facilitar que contestaran de forma más completa a todas las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron el 0.21% de los casos, estos fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra. 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. Esta se llevó a cabo en un lugar tranquilo, donde se les explicaron las consignas del trabajo, como que serían grabados, no hablar con rapidez y no citar nombres propios, entre otras cuestiones. Las conversaciones tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión fueron grabadas y procesadas (Gil-Flores & Perera, 2001).

Los objetivos que se han planteado en este trabajo de investigación conjugan una metodología cuantitativa y cualitativa, fruto de la visión integradora. Este estudio manifiesta una naturaleza descriptiva; no obstante, también se ha tratado de determinar posibles asociaciones entre variables y la significatividad de las mismas.

### **Análisis de datos**

Una vez administrados todos los instrumentos, 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 19, obteniendo frecuencias, porcentajes y coeficientes de correlación entre las variables, atendiendo a los estadísticos  $\chi^2$  de Pearson, V de Cramer y análisis de residuos tipificados, para determinar si existía relación -y su intensidad- entre las variables dependientes e independientes. El análisis de residuos tipificados corregidos permite establecer el grado de concentración de los participantes en función de sus respuestas dadas y estudiar si esta concentración de casos es significativamente más alta (o más baja) de lo previsto en el caso de que la asociación entre las variables no fuese estadísticamente significativa.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de clases latentes (LCA) el cual se estimó utilizando el software R y el paquete *poLCA* (Linzer y Lewis, 2015), seleccionando las siguientes preguntas de la encuesta: ¿has acosado?; consecuencias en las víctimas; consecuencias en los agresores; consecuencias en las familias de víctimas; consecuencias en las familias de agresores; consecuencias en el centro; y consecuencias sociales.

Respecto a la información de carácter cualitativo, las grabaciones se transcribieron a través del programa Atlas.ti y los textos se analizaron dividiéndolos en categorías que fueron encajando dentro de los objetivos planteados. 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 informativa.



## Resultados

### Percepción de consecuencias del acoso escolar en los centros

En cuanto al primer objetivo, esto es, conocer consecuencias del acoso escolar dentro de los centros educativos, los resultados obtenidos han quedado plasmados en la Tabla 2. La respuesta más frecuente dada por los alumnos es que se crea un ambiente de miedo hacia el agresor (un 29.9%) seguida de la percepción de que los alumnos espectadores no hacen nada en estas situaciones (19.8%).

El análisis de los grupos de discusión muestra que los profesores opinan que una consecuencia bastante común del acoso en los centros supone un aumento de la mala reputación cara al exterior y el mal ambiente dentro del mismo. Creen también que deben aumentar su trabajo y desatender otras necesidades de otros alumnos, además de que se hace más grave si no lo ven, y que los espectadores se hacen pasivos aprendiendo a callar en la escuela y en la calle:

*“Los niños se dan cuenta, están de espectadores pasivos y se callan porque piensan que les va a tocar la lotería, esto es parecido al síndrome de Estocolmo con el agresor, huyen y callan porque saben que serán los siguientes (...).”* (Profesor 5)

*“Pues muy mal ejemplo cara al exterior y mal rollo entre todos.”* (Profesor 12)

*“Requiere tanto trabajo que se tengan que desatender otros asuntos, siempre hay que priorizar y atender lo más importante, canaliza mucho esfuerzo, produce tensión porque no tenemos tiempo suficiente, buscamos maneras de coordinarnos para abarcarlo mejor.”* (Profesor 15)

*“Porque los profesores no lo ven, sólo ven aquellos que quieren ver, los que tienen sensibilidad, los que tienen ojos para poder verlo.”* (Profesor 18)

Los alumnos opinan que el acoso fomenta el miedo en los centros educativos, que algunos alumnos involucrados abandonan los estudios, y que las víctimas pueden revelarse y crear más violencia de la que hay. Por otra parte, los padres dicen que después de cualquier acto de acoso, los centros educativos se desprestigian porque todo se exagera:

*“En el colegio que nadie le hable por miedo a ser agredido también, que todos tengan miedo, mal rollo, mala onda.”* (Alumno 4, grupo 1)

*“Que dejen de estudiar, que los colegios se queden con pocos alumnos.”* (Alumno 3, grupo 1)

*“Es que si lo defiendes lo normal es que salgas perdiendo, porque también te pueden pegar a ti, porque normalmente los que pegan son los más fuertes de la clase y acaban pegándote a ti, es que un día le estaban pegando a un amigo mío y yo me metí y le dije párate ya y vino a pegarme, nos pegamos y se armó una buena en todo el instituto.”* (Alumno 4, grupo 2)

*“Mi hija tenía una compañera a la que acosaban y saltó a los medios, y entonces la gente de fuera que no conocía el caso pensó realmente que existía un acoso, pero si tu estas dentro del centro y sabes de qué va la historia te das cuenta de que no existía tal acoso.”* (Padre 7, grupo 2)

*“En el caso este que hubo se pusieron soluciones muy rápidas, por parte del director, las AMPAs, (...) todo el mundo colaboró, yo creo que bastante bien, el centro ha hecho todo lo posible, y si no pues mal para todos.”* (Padre 8, grupo 1)

### Percepción de consecuencias del acoso escolar en otros contextos

En lo que concierne al segundo objetivo, es decir, averiguar las consecuencias del acoso escolar en otros contextos sociales, el 41.7% de los estudiantes responde que los agresores siguen siendo violentos fuera de la escuela en el futuro (ver Tabla 2), y también perciben que se tiene miedo fuera del centro (32.5%).

El análisis de los grupos de discusión obtuvo como resultado que los profesores opinan que, en general el acoso siembra desigualdad social, falta de respeto y más violencia fuera de la escuela:

*“La violencia se traslada fuera de la escuela en forma de desigualdad y falta de respeto a todo el mundo.”* (Profesor 2)

*“Está claro que los chavales que agreden en la escuela no se vuelven angelitos cuando salen a la calle y si no hacemos lo posible por reeducarlos las consecuencias pueden ser catastróficas a todos los niveles.”* (Profesor 15)

Los alumnos creen que, a causa del acoso escolar, en la sociedad hay menos cultura, más miedo, y un sufrimiento altísimo en las víctimas: muchas no salen de casa, se separan de sus amigos, dan pena a la gente,

pagan su sufrimiento con personas cercanas, e incluso necesitan la intervención de cuerpos de seguridad. Los padres, por otra parte, temen que los espectadores pasivos sigan haciendo lo mismo fuera de la escuela, y se traslade el ambiente de acosados y acosadores a la calle:

“Y haya menos cultura porque nadie quiere estudiar”, “y miedo generalizado en otros lugares fuera del instituto.” (Alumno 4, grupo 2)

“Sí que no salen de casa, y se quedan medio atontados sin amigos.” (Alumno 4, grupo 1)

“Y a veces se pone a hablar con su madre y le sube el tono lejos de lo que era antes (...) y el resto de la gente piensa mira a ese le han pegado una paliza, que pobre.” (Alumno 3, grupo 2)

“Estos pueden denunciar a la Guardia Civil y estar todo el día escoltados.” (Alumno 1, grupo 1)

“Porque el problema es que un alumno no haga nada cuando vea que otros alumnos agredan a otro y luego esto se generaliza en el futuro en la vida laboral, y se vea como algo normal, en toda la sociedad también”. “Antes pasaba algo por la calle y se metía uno en medio para ayudar, pero hoy no se tiene conciencia de apoyo cuando realmente crees que lo que se está haciendo está mal...” (Padre 1, grupo 2)

“Siempre ha habido marginados y otros tendentes a marginar, y sobre todo en los chicos siempre tenía que haber un gallito en la clase que lo será fuera también.” (Padre 4, grupo 1)

Tabla 2

Consecuencias en centros educativos y en otros contextos.

	Chicos (%)	Chicas (%)	Total (%)
Consecuencias en los centros educativos			
Miedo al agresor	24.0	36.1	29.9
Contagio de la actitud del agresor	16.8	20.7	18.7
Los alumnos espectadores no hacen nada	17.9	21.9	19.8
Endurecimiento de medidas disciplinarias	14.5	12.4	13.5
No sabe/No contesta	26.8	8.5	18.1
Consecuencias en otros contextos sociales			
Agresores como modelos sociales	5.3	8.9	7.2
El agresor acose a otras personas	32.4	51.5	41.7
Miedo fuera del centro	30.2	34.9	32.5
No sabe/No contesta	28.5	8.3	18.7

**Diferencias entre chicos y chicas en la percepción de consecuencias dentro y fuera del centro educativo**

El análisis de la relación entre el sexo y la percepción de consecuencias dentro del centro educativo resultó ser significativo ( $\chi^2_4=21.410$ ,  $p<.000$ ;  $V=.248$ ). Además, el análisis de residuos tipificados corregidos muestra que las chicas tienden a pensar que una de las consecuencias es el miedo al agresor ( $r_{ij}^A=2.5$ ). Por otra parte, los chicos suelen no contestar la pregunta ( $r_{ij}^A=4.3$ ) en comparación con las chicas.

Asimismo, el análisis de la relación entre el sexo y la respuesta dada a la pregunta sobre las consecuencias en otros contextos sociales resultó ser significativo ( $\chi^2_3=28.779$ ,  $p<.000$ ;  $V=.288$ ). Se observa que las chicas tienden a pensar que las consecuencias del acoso en otro tipo de contextos sociales están vinculadas con que el agresor actúe acosando a otras personas en el futuro ( $r_{ij}^A=3.6$ ). Por otra parte, son los chicos los que significativamente tienden a no contestar la pregunta ( $r_{ij}^A=4.8$ ).

**Establecimiento de perfiles sobre las consecuencias del acoso**

El cuarto y último objetivo, esto es, analizar si existen perfiles diferenciales en la percepción de las consecuencias del acoso, conllevó la aplicación de un Modelo de Clases Latentes (LCA).

El análisis LCA se llevó a cabo primero poniendo a prueba el modelo con una única clase y después, se fueron añadiendo más clases, hasta un total de 4. La Tabla 3 incluye información sobre los índices de ajuste para cada uno de los 4 modelos construidos.

Tabla 3.

Índices de ajuste para los modelos de clases latentes estimados.

Nº de clases	$\chi^2$	BIC	AIC
1	285461.10	5834.87	5757.83
2	25302.93	5108.77	4946.97
3	7877.98	5152.62	4906.08
4	8700.91	5225.68	4894.39



*Nota.* BIC: Criterio de información bayesiano. AIC: Criterio de información de Akaike. El número de clases indica el número de perfiles diferentes puesto a prueba, por ejemplo, el 2 indicaría que habría dos perfiles de alumnado que difiere en el patrón de respuesta dado al instrumento.

La tabla muestra que los índices van disminuyendo conforme el número de clases va aumentando hasta mostrar un grado de ajuste mejor al llegar a las 3 clases latentes, este hecho se ve especialmente reforzado por la disminución del índice  $\chi^2$ .

Para interpretar los resultados subyacentes al modelo de clases latentes es importante considerar no sólo los indicadores estadísticos, sino también el significado sustantivo de cada una de las clases. Las probabilidades condicionadas del modelo de 3 clases latentes se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4  
Probabilidades asociadas a cada clase.

Probabilidad de cada clase	Clase 1: Agresor (Probabilidad=.075)	Clase 2: Estudiante no agresor (Probabilidad=.871)	Clase 3: Omitir respuestas (Probabilidad=.129)
<b>Consecuencias en las víctimas</b>			
Daño psicológico irreversible	.78	.35	.00
Se vuelven más fuertes	.07	.15	.00
Se vuelven muy sospechosos	.03	.19	.00
Se vuelven antisociales	.12	.30	.00
NS/NC	.00	.01	1
<b>Consecuencias en el agresor</b>			
Su mala fama repercute en el futuro	.03	.42	.00
Llega otro peor y le hace lo mismo	.20	.16	.00
Le tienen miedo	.13	.39	.00
NS/NC	.63	.03	1
<b>Consecuencias en las familias de las víctimas</b>			
Proteger más a sus hijos	.09	.38	.00
Rabia hacia todo el instituto	.09	.26	.00
Daño psicológico	.73	.32	.00
NS/NC	.10	.05	1
<b>Consecuencias en las familias de los agresores</b>			
Mala fama	.75	.32	.00
Pagar las consecuencias	.00	.51	.00
Daño psicológico	.00	.15	.00
NS/NC	.25	.02	1
<b>Consecuencias en el centro</b>			
Miedo al agresor	.00	.36	.00
Mal rollo entre todos	.06	.22	.00
No querer ir al centro	.00	.24	.00
Demasiado control en los centros	.00	.16	.00
NS/NC	.94	.02	1
<b>Consecuencias en la sociedad</b>			
Hay menos cultura	.00	.09	.00
Miedo también fuera del centro	.00	.39	.00
Que peguen en el futuro a otros	.07	.50	.00
NS/NC	.93	.03	1

Examinando la tabla de probabilidades, se observa que la clase 1 incluye al 7.5% de los estudiantes. Esta categoría pudiera ser clasificada como agresores. El perfil permite concluir que el alumnado clasificado como agresor tiende a percibir que las víctimas sufren daño psicológico en mayor medida pudiendo también pensar que se vuelven antisociales. Con respecto a las consecuencias del agresor, tienden a omitir la respuesta. En algunos casos pueden sentir miedo de que llegue otro peor y les haga lo mismo. Además, tienden a pensar que las familias de las víctimas sufren también, y al igual que las víctimas, daño psicológico, y que en las familias de los agresores se granjean mala fama. Por otra parte, tienden a la omisión de la respuesta con respecto a la percepción de consecuencias del acoso en el centro.

La clase 2 incluye al 87.1% de los estudiantes, y se podrían catalogar como estudiantes que no ejercen acoso. Este alumnado tiende a pensar que las víctimas presentan una serie de consecuencias psicológicas y que pueden mostrarse antisociales, aunque también piensan que pueden volverse más fuertes y/o sospechosos. La mayoría piensa que el agresor tendrá mala fama que le repercute en el futuro, pero también le tienen miedo. Consideran que las familias de las víctimas tienden a proteger a sus hijos y a sufrir daño psicológico al igual que las propias víctimas, aunque también pueden mostrar rabia hacia el instituto. Creen que las familias de los agresores tienden a pagar las consecuencias de la conducta del acosador. Estos alumnos también piensan que

en el centro se les tiene miedo a los agresores, que se puede generar mal ambiente y que quizás no quieran ir al centro. Por otra parte, suponen que en el futuro estos agresores pueden hacer daño a otros y en algunos casos tienen miedo de ellos fuera del centro.

Finalmente, la clase 3 engloba al 12.9% de la muestra. Lo característico de este perfil es que tienden a omitir las respuestas al cuestionario.

### Discusión

En el presente trabajo se plantearon como objetivos conocer consecuencias del acoso escolar dentro de los centros educativos y en otros contextos sociales, determinar si la variable sexo influye en la mayor o menor consciencia de los daños ocasionados por el acoso escolar y, finalmente, analizar si existen perfiles diferenciales en la percepción de las consecuencias del acoso. Para ello, se analizó la percepción de las consecuencias que tiene el acoso escolar en el alumnado de La Rioja utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa.

En lo referido al primer objetivo, los resultados obtenidos permiten comprobar que, según los alumnos encuestados y de manera general, la primera consecuencia del acoso escolar que perciben es que todos tienen miedo al agresor dentro de los centros. Este resultado es compatible con Glew et al. (2000) y Hazler et al. (1992), puesto que los participantes de sus estudios concluyen que sienten miedo y evitan determinados lugares para no encontrarse con el estudiante que acosa. Esto podría estar relacionado además con la potenciación de ciertos comportamientos inhibitorios en las situaciones de acoso (Reijntjes et al., 2010) y de manera indirecta con el desarrollo de la fobia escolar (Hernández Prados & Solano Fernández, 2007).

A los alumnos además les preocupa que algunas víctimas abandonen los estudios o lleguen a revelarse, este resultado complementa los hallazgos de Carney y Merrell (2001) y de Eriksen et al. (2014), los cuales muestran que las situaciones de acoso impactan en el rendimiento académico tanto del acosador como de la víctima siendo más bajo. Adicionalmente, Hernández Prados y Solano Fernández (2007) destacan que, la situación de acoso también está asociada con el absentismo escolar, y, unido al bajo rendimiento, son predictores del fracaso escolar.

Por otra parte, los profesores temen por la mala reputación del centro, el mal ambiente dentro del mismo, el tener que aumentar su trabajo y desatender otras necesidades y el hecho de que los espectadores puedan ser pasivos y guarden silencio (Gómez Nashiki, 2014; Ball, 1989). Esta preocupación por la pasividad y el silencio se convierten en barreras que impiden la búsqueda de ayuda (Boulton, Boulton, Down, Sanders & Craddoc, 2017). Padres y docentes comparten la opinión de que cualquier acto de acoso dentro de un centro educativo crea una mala imagen de cara al exterior. Esta imagen negativa del centro es una consecuencia asociada con el malestar que crea el acoso (Cerezo, 2006) y la generalización de los comportamientos violentos más allá del aula (Oñate & Piñuel, 2005).

En lo que respecta a cómo es la percepción de las consecuencias del acoso escolar en otros contextos sociales, los resultados del presente estudio muestran que la mayor consecuencia del acoso fuera de los centros es que el agresor siga acosando a otros en un futuro. Los padres y profesores afirman además que el acoso siembra desigualdad social y falta de respeto fuera de la escuela. Los alumnos piensan que, a causa del acoso escolar, en la sociedad hay menos cultura, más miedo y un sufrimiento elevado en las víctimas. Es decir, los participantes de este estudio coinciden en percibir que las consecuencias del acoso se extienden a otros contextos, conllevando la intensificación de comportamientos socialmente indeseables (Bond et al., 2001; Farrington, 2005; Hunter et al., 2004, Sourander et al., 2011) y la generalización del acoso a otros contextos y etapas vitales de la persona (Hernández Prados & Solano Fernández, 2007).

El análisis de las diferencias entre chicos y chicas muestra que las chicas tienen más claro que los chicos las consecuencias dañinas del acoso. Esto podría estar asociado a las diferencias en el tipo de acoso ejercido, dado que las chicas tienden a ejercer un acoso con consecuencias sociales (Zych et al., 2017), las cuales pueden conllevar la intensificación de comportamientos internalizantes, como la timidez, la ansiedad o la inhibición (Reijntjes et al., 2010), aumentando así la incidencia de problemas psicossomáticos (Gini & Pozzoli, 2008).

Además, las chicas perciben como consecuencia más relevante el tener miedo al agresor y que éste acose a otras personas en el futuro, es decir, muestran que las consecuencias no se centran únicamente en el aquí y el ahora, sino que hay cierta preocupación de que la situación se generalice a otros contextos a largo plazo (Oñate & Piñuel, 2005).

En cuanto al último de los objetivos, el establecimiento de clases latentes permite comprobar que se identifica un 87.1% de estudiantes que no son agresores, un 7.5% de estudiantes que sí ejercen *bullying* de alguna forma y un 12.9% de estudiantes que tienen un patrón de omisión de respuestas. El porcentaje de estudiantes que no son agresores es similar al porcentaje reportado por Ortega et al. (2012) y Díaz-Aguado, Martínez Arias y Babarro (2013).

Los resultados del presente trabajo complementan los hallazgos de Waasdorp y Brasdshaw (2001), permitiendo ver que este perfil diferente puede estar asociado a una percepción más localizada de las consecuencias del acoso por parte de los estudiantes agresores, ya que perciben que la mayor consecuencia está relacionada con el daño psicológico a la víctima, y una panorámica más amplia de las repercusiones en el caso de los estudiantes que no son acosadores asociada a comportamientos internalizantes, como por ejemplo, el aislamiento social, la sobreprotección de los padres, el miedo al agresor dentro y fuera del centro.

El tercero de los grupos tiende a omitir las respuestas, incluso no identificándose ni como alumno acosador ni como alumno que no acosa. Es posiblemente porque ninguna de las categorías les identifique completamente, pudiendo deberse estos motivos a miedo a responder, a la pasividad (Boulton et al., 2017) o al desconocimiento de las consecuencias que el acoso conlleva.

Como muestran los resultados, el acoso escolar crea sufrimiento a largo plazo en las víctimas e incluso en sus familias, y, en general, los participantes que no han acosado están de acuerdo en que la mayor consecuencia del mismo fuera de la escuela es que la violencia se generalice a otros contextos, creando desigualdad social, falta de respeto y el hecho de que los agresores acosen a otros o que los espectadores y víctimas mantengan su rol en otros contextos sociales (Hernández Prados & Solano Fernández, 2007), mientras que en el caso de los estudiantes que acosan, perciben el daño psicológico irreversible en la víctima como principal consecuencia (Bond et al., 2001; Torres Castro, 2012).

### **Limitaciones**

El presente estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, el diseño de esta investigación es de carácter *ex post facto* transversal, lo que impide ver si la percepción de las consecuencias del acoso varía conforme el estudiante avanza en su formación educativa. Por otra parte, la muestra empleada pertenece a la provincia de la Rioja, lo que conlleva que la generalización de resultados a otros entornos deba hacerse con la debida cautela. El uso de una medida de autoinforme para el estudio cuantitativo lleva inherente una mayor probabilidad de aparición de sesgos, como por ejemplo el de deseabilidad social. No obstante, los resultados del instrumento aplicado y de los grupos de discusión tienen un alto porcentaje de coincidencia en los resultados obtenidos.

### **Implicaciones**

En este artículo se muestra que las consecuencias del acoso escolar van más allá del daño físico y psicológico que sufren las víctimas. Esta percepción de las secuelas se extiende a las familias, al centro educativo y a otros contextos diferentes. Los resultados muestran la necesidad de que los programas de prevención e intervención sobre el acoso escolar incidan no sólo en el contexto próximo a dicha situación, sino que se puedan extender más allá del núcleo educativo. Una medida que se propone dentro de los centros para afrontar estas situaciones de acoso es fomentar aún más el trabajo grupal, con el fin de aumentar la autoestima y un sentido positivo de la identidad, gracias al continuo debate y negociación de ideas entre los alumnos (Ortega et al., 2008). Polo, León y Gonzalo (2011), afirman que hay una relación directa entre el clima negativo en la convivencia con la ausencia de trabajo en grupo. Trabajando con metodologías de enfoque cooperativo se aprende a resolver mejor los conflictos, se eleva la autoestima, la empatía, aumentan las habilidades sociales (Hernández-Prados, 2007), el desarrollo socioemocional y disminuyen las conductas agresivas entre los alumnos.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el acoso escolar no es una situación inocua y que únicamente afecta a la etapa de la infancia y adolescencia. Como ya se ha afirmado, impacta más allá del contexto escolar, y en determinadas situaciones, puede influir en la salud física y mental en la vida adulta (Lereya et al., 2015).

El artículo original fue recibido el 14 de septiembre de 2017

El artículo fue aceptado el 15 de abril de 2018

---

**Referencias**

- Antaki, C., Billig, Anastasi, A. (1982). *Psychological testing* (5th edition). New York: Macmillan.
- Al Ali, N. M., Gharaibeh, M., & Masadeh, M. J. (2017). Students' Perceptions of Characteristics of Victims and Perpetrators of Bullying in Public Schools in Jordan. *Nursing research*, 66(1), 40-48. doi:10.1097/nnr.000000000000190
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., ... & Brunner, R. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: a 10-country study. *Journal of Adolescent Health*, 61, 179-186. doi:10.1016/j.jadohealth.2017.02.002
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484. doi:10.1136/bmj.323.7311.480
- Boulton, M. J., Boulton, L., Down, J., Sanders, J., & Craddock, H. (2017). Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *Journal of Adolescence*, 56, 40-51. doi:10.1016/j.adolescence.2016.11.009
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El Bullying: estrategias de identificación y elementos de intervención a través del Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(4), 333-352.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83. doi:10.1037/a0020149
- Defensor del Pueblo (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria; 1999-2006*. Disponible en: <http://www.defensordelpueblo.es/>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Babarro, J. M. (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. doi: DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Eriksen, T., Nielsen, H., & Simonsen, M. (2014). Bullying in elementary school. *Journal of Human Resources*, 49, 839-871. doi:10.1353/jhr.2014.0039
- Farrington, D. P. (2005). *The importance of child and adolescent psychopathology*. New York: Wiley.
- Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2, 4-16. doi:10.5042/jacpr.2010.0001
- Flores, J. P., & Grijalva, H. M. N. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria. *Revista de investigación de estudiantes de psicología "JANG"*, 6, 86-100.
- Frick, P. J., Cornell, A. H., Bodin, S. D., Dane, H. E., Barry, C. T., & Loney, B. R. (2003). Callous-unemotional traits and developmental pathways to severe conduct problems. *Developmental Psychology*, 39, 246-260. doi:10.1037/0012-1649.39.2.246
- García, J., & Orellana M. C. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar, el papel del género y el currículum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 41-55.
- García-Longoria, M<sup>a</sup>. P. (2000). *El Procedimiento metodológico en trabajo social*. Murcia: Ed. José M<sup>a</sup> Carbonell Arias.
- Gil Flores, J., & Perera V. H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2008). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Glew, G., Rivara, E., & Feudmer, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review*, 21, 183-190. doi:10.1542/pir.21-6-183



- Gómez Nashiki, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo*, 51, 19-34.
- Hazier, R., Hoover, J., & Oliver, R. (1992). What children say about bullying. *Executive Educator*, 14, 20-2.
- Hernández Prados, M. A. (2007). Escuela de padres. Una nueva vía de comunicación entre escuela y familia. *Actas del congreso de familia y escuela: un espacio para la convivencia*. Valencia: Generalitat Valenciana. Del 9 al 11 de noviembre de 2006.
- Hernández Prados, M. Á., & Solano Fernández, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10, 17-36.
- Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of Bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12. doi:10.1017/s1138741600004704
- Lacey, A., & Cornell, D. (2013). The Impact of Teasing and Bullying on Schoolwide Academic Performance. *Journal of Applied School Psychology*, 29, 262-283. doi:10.1080/15377903.2013.806883
- Lam, S.F., Law, W., Chan, C. K., Wong, B. P., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: the self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly*, 30, 75-90. doi:10.1037/spq0000067
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2, 524-531. doi:10.1016/s2215-0366(15)00165-0
- Lino, E (2007): Acoso escolar: pautas para reconocer este problema en secundaria. *Aula de innovación educativa*, 167, 38-41.
- Linzer, D. A., & Lewis, J. (2015). *poLCA: polytomous variable latent class analysis*. Disponible en: [www.dlinzer.github.com/poLCA](http://www.dlinzer.github.com/poLCA)
- López-Hernández, L. (2013) Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 1-13
- 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>.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: a systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7, 60-76. doi:10.5498/wjp.v7.i1.60
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? *A Meta-analytic Review. Social Development*, 19, 221-242. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive behavior*, 27(4), 269-283.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). *Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller. Informe Cisneros VII. Informe preliminar*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa.
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2007): *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ... Tippett, N. (2012). The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on Victims: A European Cross-National Study. *Aggressive Behavior*, 38, 342-356. doi:10.1002/ab.21440
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Madrid: Díada.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Córdoba, F. (2008). Co-operative Group Work (CGW). En H. Cowie, D. Jennifer, D. Chankova, T. Posthova, J. Deklerck, G. Deboutte, S. K. Ertesvag, A. S. Samuelsen, M. O'Moore, S. J. Minton, R. Ortega y V. Sanchez (Eds), *School bullying and violence. Taking action* (pp. 79-94). Landau: vistop project. Disponible en <http://www.vista-europe.org/legal.php>.
- Ortega-Rivera, J., Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil, en R Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, (pp. 211-229). Madrid: Alianza.
- Pan, Y., Liu, H., Lau, P., & Luo, F. (2017). A latent transition analysis of bullying and victimization in Chinese primary school students. *PLOS ONE*, 12, e0182802. doi:10.1371/journal.pone.0182802
- Polo, M. I., León, B., & Gonzalo, M. (2011). Clima del aula y acoso escolar en una muestra de alumnos de primaria, en J. M. Román, M. D. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, (pp. 433-444). Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.



- 
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, *34*, 244-252. doi:10.1016/j.chiabu.2009.07.009
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *48*, 583-590. doi:10.1177/070674370304800904
- Shao, A., Liang, L., Yuan, C., & Bian, Y. (2014). A latent class analysis of bullies, victims and aggressive victims in Chinese adolescence: relations with social and school adjustments. *PLoS ONE*, *9*, e95290. doi:10.1371/journal.pone.0095290
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., ... & Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics*, *120*, 397-404. doi:10.1542/peds.2006-2704
- Torres Castro, C. B. (2012). *La violencia escolar femenina: una mirada desde los adolescentes*. Tesis doctoral. Université de Bourgogne.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Lober, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict, and Peace Research*, *3*, 63-73. doi:10.1108/17596591111132873
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2011). Examining student responses to frequent bullying: a latent class approach. *Journal of Educational Psychology*, *103*, 336-352. doi:10.1037/a0022747
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). School Bullying in Different Countries: Prevalence, Risk Factors, and Short-Term Outcomes. In I. Zych, D. P. Farrington, V. J. Llorent and M. M. Ttofi (Eds.), *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences* (pp. 5-22). Springer International Publishing.