

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO RESPECTO AL *BULLYING* Y SU RELACIÓN CON LA DESAFECCIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA

Pupils' perception concerning bullying and its relation with educational disaffection and academic failure in the province of Salamanca

Luis Javier Rizo Areas

RESUMEN: *El presente trabajo muestra como algunas variables pueden influir de forma negativa en aquellos alumnos que han sufrido bullying en las aulas, induciéndoles de una manera u otra al fracaso o desafección escolar. La muestra, compuesta por 856 escolares de tercero y cuarto de la ESO con edades entre los 15 y 16 años se realizó en la provincia y capital de Salamanca. Los porcentajes de los encuestados se presentan muy igualados (50%), tanto en lo que respecta al número de alumnos de ambos cursos como al género. El estudio presenta diferentes definiciones, tipologías y perfiles de los participantes en el bullying, aspectos que consideramos imprescindibles para entender la importancia y gravedad del tema, así como los resultados más destacados de nuestro estudio y de las diversas investigaciones realizadas tanto a nivel provincial como nacional.*

Palabras clave: *Bullying, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), fracaso escolar, agresores, víctimas, observadores.*

ABSTRACT: *The current work shows how some variables can have an adverse effect on students who have suffered bullying in classrooms, influencing them negatively one way or another to failure or school disaffection. The study sample, was composed of 856 third and fourth year students in compulsory secondary education, aged between 15 and 16 years, from the province and capital city of Salamanca. The percentages of respondents are very even (50%), both in regards to the number of students in both years and their gender. The study illustrates different definitions, typologies and profiles of participants in bullying, aspects that we consider essential to understand the importance and seriousness of the issue, as well as the most outstanding results of our study and various investigations both at provincial and national levels.*

Keywords: *Bullying, Compulsory Secondary Education, school failure, bullies, victims and bystanders.*

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho constatado que, en las páginas de sucesos de los periódicos y en las instituciones escolares aparecen con demasiada frecuencia actos de acoso escolar, lo cual preocupa seriamente “a todos” los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, (Calvo, García y Marrero, 2005) postulan como impulsores de la agresividad a los medios de comunicación, a la estructura social y educativa, a las características de los ecosistemas en los que reside el adolescente, al estatus socioeconómico, así como al estrés social provocado por el desempleo, el aislamiento social, los sucedáneos del placer, los deportes de masas, las tendencias políticas extremistas, la homofobia y el racismo. Y, aunque el conflicto es propio del desarrollo humano, hemos de tener en cuenta que la violencia es un aprendizaje. La violencia “no es innata a los seres humanos, es decir, las personas no nacen siendo violentos, sino que aprenden a serlo en función del entorno en el que se desenvuelven con las experiencias vividas” (Molina del Peral y Vecina, 2015: 19-20). La agresividad y violencia no son el mismo fenómeno (Roperti, 2006). La primera es innata, siendo un estímulo normal que actúa en el interior personal, que debe ser medida y encauzada mediante el aprendizaje. Desde la perspectiva legal (Cerezo, 2001) cabe delimitar su legitimidad y, por último, desde un planteamiento social, requiere de una evaluación del contexto social de la conducta; por el contrario, la segunda, es una pauta de comportamiento aprendida e inadecuada, que no se presenta de forma natural. El niño de hoy es el padre del mañana y con la adecuada formación todos podremos conseguir una sociedad en la que el acoso escolar pase a ser una excepción (García Rojas, 2016).

2. OBJETIVOS

El estudio tiene como objetivo principal comprobar si existe relación entre el *bullying* y el abandono y desafección escolar a través de algunas variables personales, familiares, escolares y sociales. Pretende definir y exponer de forma clara y concisa los distintos elementos que componen el *bullying* para poder identificarlo en sus diversas manifestaciones y consecuencias. Presentamos los resulta-

dos de nuestra investigación y de distintos estudios realizados a lo largo de la geografía española con la finalidad de exponer la realidad del acoso escolar en las aulas, así como resaltar la importancia de las tutorías de grupo como factor de integración, orientación y elemento fundamental en la resolución de dicha problemática.

3. METODOLOGÍA

La muestra está compuesta por 856 alumnos de tercero y cuarto de la ESO de distintos municipios de la provincia y del centro de la capital de Salamanca. Para la obtención de los datos y recogida de información hemos utilizado como escala de medida el cuestionario, ya que nos permite cuantificar, estandarizar y comparar la información obtenida a través de los ítems que contiene cada una de las distintas dimensiones. En la primera sección, la codificación utilizada en muchas de ellas es dicotómica, asignando un código de valor 0 a la respuesta negativa y valor 1 a la respuesta afirmativa. El resto se realizaron a través de escala tipo Likert, de selección múltiple con cinco alternativas. Aun cuando gran parte del cuestionario es de elaboración propia, el marco teórico se realizó integrando aportaciones de autores de reconocido prestigio (Bourdieu, Passeron, López y Aranguren, 1973; Novak, Barrio, González y Otero, 1990; Marchesi, 2000). En una primera aproximación, los cuestionarios fueron presentados tanto a un IES como a un colegio concertado de tercero y cuarto de la ESO, con la finalidad de efectuar una fase preactiva o prueba piloto representativa. Recuérdese (Villardón, 2004: 14) que “al azar” no significa “de cualquier manera”, ya que para que el procedimiento de muestreo sea válido es necesario utilizar correctamente el proceso de generación de números aleatorios.

El análisis de consistencia interna total y de las dimensiones que se realizó a este cuestionario fue mediante la aplicación del coeficiente *alpha de Cronbach* entre valores de .70 y .90. Tras los análisis de fiabilidad se tuvieron que eliminar algunos ítems, quedando de este modo con una buena fiabilidad y consistencia interna, lo cual nos permitió tras su validación efectuar el correspondiente análisis factorial. Para determinar los puntos de corte se utilizaron valores

de percentil 25, con la aplicación de *t-Student* y Anova. Entre los estadísticos utilizados, efectuamos la prueba de chi-cuadrado (χ^2) de Pearson con un nivel de significación del 5%. También aplicamos la prueba *t Student* y un análisis multivariante, por medio de los árboles de decisión para explicar la dependencia entre variables, desarrollado a través del método de crecimiento *CHAID (Chi-square Automatic Interaction Detection)*. En su uso, se distinguen, por un lado, una variable cuya distribución se desea explicar y, por el otro, un conjunto de variables, nominales u ordinales, con estatus de independientes. El estadístico utilizado: chi-cuadrado (χ^2). En lo que respecta a la representatividad muestral, fueron solicitados a la Delegación Provincial del MEC de Salamanca los datos correspondientes a los universos alumnos de tercero y cuarto de la ESO: Tamaño del universo: 5.850. El tamaño de la muestra: 856; nivel de confianza: 95.5%; estimadores de la varianza poblacional: $p = q = 50\%$ (caso más desfavorable) y un error muestral: $\pm 3.16\%$.

4. DEFINICIÓN

El *bullying* (Aquino, 2010) es una forma especial de conducta agresiva, que ocurre sin motivación evidente, adoptada por uno o más estudiantes contra otro u otros. La persona que ejerce el *bullying* lo hace para imponer su poder sistemático a través de constantes y repetitivas intimidaciones, humillaciones públicas, palabras ofensivas y exclusión social. Las víctimas, en la mayoría de los casos, sufren dicho acoso en silencio y soledad. El maltrato intimidatorio va minando su moralidad, integridad personal y autoestima, hasta tal punto que, en ocasiones, puede llevarle a consecuencias devastadoras como el suicidio. Otros autores (Ávila-Toscano, Osorio, Cuello, Cogollo y Causado, 2010; Martínez Verdú, 2007; Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010; Serrate, 2007; Sharp y Smith, 1994) añaden algunos aspectos como la indefensión y victimización de quien lo recibe y la diferenciación entre ataque físico directo (golpes) e indirecto (romper, esconder o destruir objetos). Estos abusos (García Garrido, Requejo y Martínez, 2008), aunque se presentan principalmente en la educación secundaria, se olvida que muchas de

estas situaciones conflictivas se vienen lentamente gestando desde etapas anteriores, como la escuela primaria e incluso la infantil. El agresor, en muchas ocasiones (Randall, 1997), actúa por el simple hecho de obtener algo que él o ella desea, por el placer de causar dolor o ver a alguien sufrir o, simplemente como acto de extorsión. Una de las más importantes definiciones (Vázquez y Grañeras, 2009: 41-42), es la aportada por el psicólogo y catedrático de la Universidad de Bergen –Noruega– (Olweus, 1993), al decir que el *bullying* es “la situación en que se encuentra una persona que es sometida a acoso, amenaza, agresión física injustificada o acciones negativas, de forma repetida y durante un tiempo, por otro u otros compañeros que lo convierten, de este modo, en víctima de sus iguales”. Hay coincidencia entre algunos autores en la existencia de cuatro componentes clave: intención, relación de poder asimétrica, ausencia de provocación por parte de la víctima y duración continuada a través de un prolongado período de tiempo (Harris y Petrie, 2006; Vázquez y Grañeras, 2009). Otros autores (Avilés, 2015; Molina del Peral y Vecina, 2015) aportan, además, componentes tales como la indefensión de la víctima, agresiones realizadas fuera de la supervisión de cualquier adulto y complicidad, pasividad o ignorancia por parte del entorno. A este último componente (Armas Castro y Armas Barbazán, 2006; González Montes, Garrido, Iboleón y Butrón, 2008) lo denominan la “ley del silencio”. Recientemente, (González de Rivera y Revuelta, 2011) se está aceptando el término “violencia horizontal”, haciendo referencia a la similar jerarquía de acosador y acosado.

5. TIPOLOGÍA

El acoso siempre ha existido como un fenómeno universal, aunque no se ha abordado en su integridad (Teruel, 2007). Algunos autores presentan diferentes clasificaciones para esclarecer las distintas conductas agresivas entre iguales. Así, el acoso escolar comprende una amplia gama de conductas, agrupándolas en tres categorías (Voors, 2005):

- **Acoso físico:** consiste en malos tratos físicos, entre los cuales figuran las patadas, los empujones, los tirones de pelo, los mordiscos, etc. En los últimos cursos de la escuela elemental dicho acoso se hace más violento, empezando a intervenir el elemento sexual, como los tocamientos no deseados. Siendo estos últimos considerados (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010) como fenómenos invisibles, aunque los datos obtenidos a través de distintos estudios en diversos países han de ser observados con cautela y prudencia, por la utilización de definiciones y cuestionarios diferentes.
- **Acoso verbal:** las amenazas verbales, los insultos, las burlas crueles acerca del aspecto físico, personal y social son siempre hirientes y forman parte del acoso verbal. El niño es aún más sensible que el adulto a este tipo de agresión, porque no tiene todavía una noción consolidada de su propia personalidad. La injuria de palabra es la forma más frecuente de acoso entre adolescentes y tiene más probabilidades de quedar impune que los de violencia física. Es el de más rápida ejecución y algunos adultos lo califican de “bromas”.
- **Acoso relacional:** el ostracismo, es decir, el destierro de quien no encaja en nuestras pautas, probablemente ha existido siempre entre humanos. Verse activamente rechazados y aislados en la adolescencia, momento en que se atribuye máxima importancia a la aceptación por los compañeros, puede ser atroz. El rumor es otra forma de acoso relacional, puede revestir formas como la puesta en circulación de hablillas maliciosas o de calumnias, difundidas mediante anónimos que aparecen en los lugares más frecuentados. A primera vista, el rumor parece recaer en la categoría del acoso verbal, pero hay una diferencia importante. En el acoso verbal la injuria hiere al blanco directamente; en cambio el rumor ofende por vía indirecta, aunque el resultado no sea menos perjudicial. El acoso relacional prospera en los ambientes que separan y clasifican a los jóvenes en pandillas, donde los excluidos muchas veces se hallan sometidos a un acoso relacional odioso y persistente.

No podemos dejar de lado el *bullying* homofóbico (Platero y Gómez, 2007), que entiende que cualquier orientación sexual que va más allá de la heterosexual altera el supuesto orden natural, que rige el buen funcionamiento de las sociedades. De esta forma, las homofobias (homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia) incluyen el rechazo, la intolerancia, los prejuicios, que se pueden manifestar de muchas formas, y lleva a situaciones desde la incomodidad hasta la violencia física o sexual, ya sea individual, grupal o institucional. En nuestro estudio (Rizo, 2013), aun cuando los **ítems** eran de tipo escala, un alumno redactó lo siguiente: “cuando mis amigos se dieron cuenta que perdía aceite, me dieron una somanta de hostias”. La ignorancia y el mal uso de términos despectivos (Pereira, 2011), no contribuyen a un cambio de mentalidad de la sociedad.

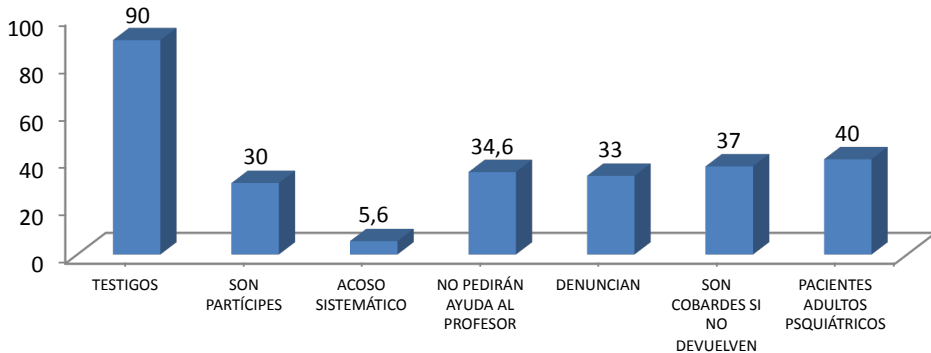
El problema ha ido agravándose, ya que a través del *Cyberbullying* (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010), los fenómenos violentos se han ido incrementando por medio de la generalización de las TIC entre los adolescentes, utilizando como soporte para victimizar e intimidar a sus iguales los teléfonos móviles o Internet. Su impacto mediático se conoce como el *happy slapping*, donde un individuo o grupo de ellos golpea a otro miembro mientras se le graba (generalmente usando el móvil), para luego difundirlo en la red y reírse de la víctima. Los resultados suelen ser nefastos.

No obstante, “hay que tener en cuenta que todos los tipos de *bullying* tienen un componente psicológico” (Garaigordobil y Oñederra, 2010: 40-41). Además, incluyen el *Dating Violence*, como “el acoso entre parejas de adolescentes, donde prevalece el chantaje emocional”. Hemos de añadir el *Stalking* (Miró, 2013) en referencia al acoso u hostigamiento hacia una persona, siendo ambos considerados como la antesala de la violencia de género.

6. LAS CIFRAS DEL *BULLYING*

Diversos trabajos, realizados en los últimos años, proporcionan porcentajes que evidencian las distintas situaciones de *bullying* en las que se ven implicados los alumnos en el aula (Menéndez, 2004). Así, un 5.7% de los alumnos españoles reconoce acosar, de forma

muy diversa cada semana a alguno de sus iguales (Avilés, 2003). Casi un 6% ha sido víctima por parte de sus compañeros, lo cual, acompañado de las siguientes estadísticas reflejadas en la gráfica 1, nos puede dar una visión del problema:



Gráfica 1. Porcentajes sobre situaciones relacionadas con el *bullying*

Fuente: Menéndez, 2004.

En el año 2005, el estudio realizado (Avilés y Monjas, 2005) en Valladolid con una muestra de 496 alumnos entre 12 y 16 años pertenecientes a varios IES, indica que la percepción del alumnado sobre los tipos de maltrato o intimidación es preocupante. El Informe Cisneros X sobre “Acoso y Violencia Escolar en España” (Oñate y Piñuel, 2006), revelan que se produce un 23.3% de tasa de acoso total entre iguales, dándose un porcentaje máximo del 27.7% en Andalucía y un mínimo del 18.2% en Aragón. Castilla y León se encuentra en un punto intermedio del 22.7%. En el estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2007), en sus conclusiones, señala que los resultados obtenidos y su comparación con los del anterior informe del año 2000 han mejorado. El porcentaje de incidencia total de las víctimas de insultos pasa del 39.1% al 27% y el de las víctimas de motes ofensivos del 37.7% al 26.6%. También disminuyen los porcentajes declarados de víctimas de otras conductas más graves,

como la agresión física indirecta y el acoso sexual, que se reduce en casi dos tercios. Sin embargo, otras conductas como la exclusión social más directa o ciertas formas de agresión física se mantienen en niveles similares a 1999. No empeoran los datos, pero tampoco mejoran, y eso no es un buen resultado.

7. PERFILES PSICOSOCIALES

El *bullying* no es únicamente el producto de un estado de privación o una situación de desventaja económica, sino la suma de muchos factores que contribuyen al problema de la violencia de nuestra sociedad (Byrne, 1994). Ha de quedar claro que el *bullying* se hace patente en cualquier contexto, y no entiende de distinciones sociales o sexos (Teruel, 2007). En este sentido, no existe una teoría mono-causal que lo explique, sino la relación de varios factores (Avilés, 2013). Ante este problema es necesario hacer hincapié al concepto de asertividad, como la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás (Castanyer, 2014). Sus características son las siguientes:

7.1. Agresor

Los agresores vienen en todas las formas y todos los tamaños, se produce coincidencia entre los autores al señalar que tienen un comportamiento provocador y de intimidación permanente; poseen un modelo agresivo en la resolución de conflictos; presentan poca empatía y gran capacidad exculpatoria, ya que *el otro se lo merece* (Teruel, 2007). Hemos de añadir la alta autoestima y considerable asertividad, rayando en la provocación (Cerezo, 2009). Sin embargo, no siempre son especialmente conflictivos como podría deducirse de estas características.

7.2. Víctima

Algunos jóvenes por sus rasgos personales, familiares, sociales, físicos, culturales, etc. (Moradillo, 2008) se convierten en víctimas de fácil acceso. En general, suelen presentar: escasas habilidades

para reaccionar ante situaciones comprometidas; poca sociabilidad y son sensibles y frágiles. En definitiva, la víctima posee una baja confianza en sí misma y asertividad. Las consecuencias pueden ser diversas, aflorando depresiones, tristeza, aflicción, sobresaltos sin justificación, cuadros físicos y llantos constantes, caída alarmante del rendimiento escolar y faltas asiduas a clase, sin ninguna intención de ocultarlo, intentando solicitar ayuda, aunque no lo diga. Una reacción específica a dichas agresiones (Iruarrizaga, Pellejero, Cano, Ferrer y Zuazo, 2000) puede ser la timidez, la cual generalmente se localiza durante el periodo de tiempo específico del acoso, provocando en la víctima un sentimiento de vergüenza, rubor y ansiedad evaluativa, con el consiguiente deterioro del rendimiento. La víctima, para la resolución significativa de problemas (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989) debe incorporar a través de un proceso constructivo, un acto de descubrimiento propio, así como la coordinación de acciones sobre la situación problemática planteada. Por otro lado, es necesario (Brooks y Goldstein, 2010) adoptar una mentalidad resiliente para salir airoso de los problemas a medida que estos van surgiendo. En ocasiones (Cerezo, 2009) nos encontramos con adolescentes que interpretan ambos roles de forma simultánea.

En la tabla 1 de nuestro estudio, podemos observar las repercusiones que presenta el *bullying* en el fracaso o desafección escolar entre nuestros adolescentes.

Se detecta una asociación estadística significativa entre los alumnos que han sufrido *bullying* y el fracaso y la desafección escolar ($p=.019$) y ($p=.000$). La asociación significativa se debe a que los porcentajes de respuesta a cada una de las categorías de opinión son diferentes de no (o sí) haber sufrido acoso. Por ejemplo, el 92.1% de los que no han sufrido acoso no han repetido o suspendido 3 o más materias, mientras que un 87% sí ha repetido o suspendido; de los que sí han sufrido acoso un 7.9% no ha repetido ni suspendido frente a un 13% que sí. Respecto si han pensado abandonar o no, un 100% de los que no han sufrido acoso no se lo ha planteado frente a un 82.4%; y dentro de la etiqueta de los que sí han sufrido acoso, un 0% no se lo ha planteado frente a un 17.6% que sí lo ha pensado.

Tabla 1. *Relación abandono-repetición y el acoso escolar (bullying)*

Acoso o agresión	Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo			Ha repetido cursos/ ha suspendido 3 o más materias		Han pensado abandonar/ han repetido o suspendido /han sufrido acoso	
	Total	No	Sí	No	Sí	No	Sí
	% N	% N	% N	% N	% N	% N	% N
No	89.2	91.3	81.4	92.1	87.0	100.0	82.4
Sí	10.8	8.7	18.6	7.9	13.0	0.0	17.6
Total	100	100	100	100	100	100	100
Pearson (χ^2)	14.277		5.511		64.448		
gl.	1		1		1		
Sig.	.000*		.019*		.000*		

* El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel .05 ($p=.05$).

8. TIPOS DE VÍCTIMAS Y AGRESORES

Según Serrate (2007), siguiendo a Dan Olweus (1998), podemos clasificar tanto a las víctimas como a los agresores con características diferentes:

8.1. Agresor

- Activo: se relaciona directamente con la víctima.
- Social indirecto: dirige o induce a veces en la sombra a sus seguidores para que realicen actos de violencia con sus víctimas. Es mucho más difícil de identificar por no ser claramente perceptible.
- Pasivo: no participa directamente en la agresión, pero apoya al agresor. Son los más numerosos, y hemos de decir que gran parte de la responsabilidad recae sobre ellos.

8.2. Víctimas

- Activa o provocativa: suelen exhibir sus propios rasgos y ser alumnos que tienen problemas de concentración. Tienden a comportarse de forma irritante a su alrededor, sirviéndole al agresor como excusa para su comportamiento.
- Pasiva: la más frecuente. Son inseguros y se muestran callados ante la agresión. Al no responder al ataque ni al insulto, luego rompen a llorar o ceden al chantaje del acosador, lo cual los convierte en personas ansiosas, temerosas y solitarias.

La realidad es que la agresión o el acoso ocurren, generalmente con espectadores, ya que para los agresores tener público es muy importante para hacer visible el poder que ejercen sobre su víctima.

9. CLASES DE PÚBLICO

Podemos hablar también de “clases de público o espectadores” que contemplan el fenómeno y cuya actuación y concienciación es vital para prevenir y atajar el problema. ¿Por qué permiten ellos que eso ocurra? He aquí algunas razones:

- Desean “ponerse del lado” del agresor porque eso les hace sentirse fuertes.
- Además, ponerse del lado de la víctima les haría sentirse débiles.
- Se divierten con las agresiones.
- No creen que protestar pueda ayudar.
- Temen que, si dicen algo, el agresor iría contra ellos.
- Sienten que sacan de sí sus frustraciones al lastimar a alguien, ya que ellos sólo participan indirectamente.

En muchos casos, (Ibarrola-García e Iriarte, 2012) los espectadores no prestan ayuda a las víctimas, bien porque se encuentran inseguros sobre lo que deberían decir o hacer, por simple vergüenza, por carecer de habilidades sociales, o bien por no estar dispuestos a correr un riesgo emocional. Por ello, es importante para conseguir erradicar el *bullying* que estos alumnos se impliquen, logrando así una empatía afectiva y evitando una actitud insolidaria y pasividad ante las injusticias.

Percepciones del alumnado respecto al *bullying*...

Tabla 2. *Relación género, mes de nacimiento de alumnos no repetidores, horas que dedican a los deberes y el acoso escolar (bullying)*

Acoso	Género			Mes de nacimiento de no repetidores		Horas deberes			
	Total	Masc.	Fem.	Ene-jun	Jul-Dic	0	1	2	3
	% N	% N	% N	% N	% N	% N	% N	% N	% N
No	89.4	90.2	88.5	90.8	91.6	80.8	90.8	91.0	84.5
Sí	10.6	9.8	11.5	9.2	8.4	19.2	9.2	9.0	15.5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Pearson (χ^2)	.644			.121		9.237			
gl.	1			1		3			
Sig.	.422			.728		.026*			

* El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel .05. (p=.05).

Se detecta una asociación significativa entre el *bullying* y el número de horas que dedican los alumnos a realizar los deberes en casa (p=.026), debido a la diferencia de porcentajes entre las diversas categorías.

Tabla 3. *Relación tipo de institución escolar, zona de colegio y el acoso escolar*

Acoso o agresión	Instituto-Colegio			Zona colegio recodificada		
	Instituto	Colegio	Total	Centro Salamanca	Resto zonas	Total
	% N	% N	% N	% N	% N	% N
No	89.9	87.8	89.2	83.4	91.3	89.2
Sí	10.1	12.2	10.8	16.6	8.7	10.8
Total	100	100	100	100	100	100
Pearson (χ^2)	.843			10.813		
gl.	1			1		
Sig.	.358			.001*		
Ha pensado abandonar/ ha repetido o suspendido/ ha sufrido acoso	Instituto	Colegio	Total	Centro Salamanca	Resto zonas	Total
	% N	% N	% N	% N	% N	% N
	No	32.6	48.8	38.3	42.4	36.8
Sí	67.4	51.2	61.7	57.6	63.2	61.7
Total	100	100	100	100	100	100
Pearson (χ^2)	21.518			2.223		
gl.	1			1		
Sig.	.000*			.136		

* El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel .05. (p=.05).

OSe detecta una asociación significativa entre la zona donde está ubicado el colegio y el acoso por parte de sus iguales (p=.001), siendo mayor el acoso o agresión en el centro de Salamanca que en el resto de zonas. Al introducir la variable acoso, en la percepción del abandono y fracaso escolar (p=.000) se detecta una asociación significativa entre las instituciones escolares, siendo mayor en los institutos que en los colegios concertados.

Tabla 4. *Relación entre el acceso a internet, número de libros en casa y el acoso escolar (bullying)*

Acoso o agresión	Tiene internet			Nº de libros recodificado			
	Total	No	Sí	0 - 25	26 - 100	101 - 200	+ 200
	% N	% N	% N	% N	% N	% N	% N
No	89.1%	78.9%	89.9%	88.9%	91.0%	87.4%	88.0%
Sí	10.9%	21.1%	10.1%	11.1%	9.0%	12.6%	12.0%
Total	100	100	100	100	100	100	100
<i>Pearson (χ^2)</i>	6.555			1.971			
<i>gl.</i>	1			3			
<i>Sig.</i>	.010*			.578			

* El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel .05. ($p=.05$).

Se detecta una asociación estadísticamente significativa entre el acceso a internet y el acoso escolar ($p=.010$), debido a la diferencia entre los porcentajes de cada una de las categorías.

10. LA TUTORÍA DE GRUPO

La tutoría de grupo (De Serranos y Olivas, 1989) cobra gran importancia como factor de protección entre iguales para que el funcionamiento y la estructura del aula avance de forma adecuada, con la intención de integrar, orientar, establecer normas, solucionar problemas y saber en qué etapa de evolución discurre un grupo de alumnos/as para lograr la máxima eficiencia posible. Nosotros añadimos que es imprescindible para cualquier centro con aspiraciones a emprender una educación inclusiva. Además, son útiles para el desarrollo de actividades individuales y colectivas dirigidas a la adquisición de competencias sociales que ofrezcan al alumnado una educación para la vida (Fernández, 2004). Tampoco debemos olvidarnos de los equipos y Departamentos de Orientación como alternativa solucionadora de la convivencia en el aula (Soler, 2008) para dar lugar a actitudes y

comportamientos respetuosos y positivos en la convivencia escolar, poniendo en práctica los planteamientos realizados en las reuniones entre tutores y orientadores concretados en el Plan de Acción Tutorial (PAT). En nuestro estudio, los datos resultantes en las tablas 5 y 6 de las opiniones de los alumnos sobre si la actuación de las tutorías de grupo influye en el acoso y fracaso escolar son los siguientes:

Tabla 5. *Hipótesis. Las tutorías de grupo son fundamentales para evitar el bullying o acoso escolar*

Tutoría de grupo-Acoso	Acoso o agresión		
	Total	No	Sí
	% N	% N	% N
Totalmente en Desacuerdo	6.5	5.4	15.2
En Desacuerdo	10.9	10.8	12.0
Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo	27.2	28.0	20.7
De Acuerdo	36.1	37.7	22.8
Totalmente de Acuerdo	19.3	18.1	29.3
Total	100.0	100.0	100.0
Pearson (χ^2)		24.362	
gl		4	
Sig.	.000*		
Bullying-Fracaso escolar	Total	No	Sí
	% N	% N	% N
Totalmente en Desacuerdo	5.8	5.7	6.5
En Desacuerdo	5.6	5.4	7.6
Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo	15.2	16.2	6.5
De Acuerdo	27.2	28.2	18.5
Totalmente de Acuerdo	46.2	44.5	60.9
Total	100.0	100.0	100.0
Pearson (χ^2)		13.548	
gl		4	
Sig.	.009*		

* El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel .05. (p=.05).

Se detecta una asociación significativa entre aquellos alumnos que han sufrido acoso escolar (*bullying*) y la utilidad de las tutorías de grupo para prevenir dicho acoso ($p=.000$), mostrando opiniones más extremas que los que no lo han sufrido, así como su influencia en el fracaso escolar ($p=.009$).

Tabla 6. *Relación acoso escolar y los constructos totales*

Ha repetido cursos en la ESO o en cualquier nivel/ ha suspendido 3 o más materias	Acoso o agresión	
	No	Sí
	Recuento	Recuento
No ha repetido ni suspendido 3 o más materias	291	41
Sí ha repetido o suspendido 3 o más materias	316	89
<i>Pearson</i> (χ^2)	11.636	
gl.	1	
Sig.	.001*	

* El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel .05. ($p=.05$).

Se detecta asociación significativa entre el ítem 21 –alguno de sus hijos ha suspendido 3 o más materias o ha repetido curso– y el acoso ($p=.001$).

11. ESTUDIO MULTIVARIANTE A TRAVÉS DE ÁRBOLES DE DECISIÓN

En el árbol 1 de alumnos, observamos que en el nodo 0, describimos la variable respuesta o variable dependiente: alumnos que se han planteado abandonar los estudios; que representará a la variable que queremos explicar a partir de las variables predictoras. El total de la muestra consta de 846 alumnos de tercero y cuarto de la ESO, siendo los porcentajes de las variables discriminantes un 21.2% (179 alumnos) los que sí se ha planteado abandonar los estudios y un 78.8% (667 alumnos) los que no se han planteado abandonar los estudios.

Árbol 1

Se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo

Nodo 0		
Categoría	%	n
■ NO se ha planteado abandonar los estudios	78,8	667
■ SI se ha planteado abandonar los estudios	21,2	179
Total	100,0	846

■ NO se ha planteado abandonar los estudios	
■ SI se ha planteado abandonar los estudios	

Repetición de cursos / ha suspendido 3 o más materias
 Valor P comegido=0,000, Chi-cuadrado=85,413, df=1

SI ha repetido o suspendido 3 o más materias; <perdidos>

Nodo 1		
Categoría	%	n
■ NO se ha planteado abandonar los estudios	67,2	316
■ SI se ha planteado abandonar los estudios	32,8	154
Total	55,8	470

Horas Deberes
 Valor P comegido=0,001, Chi-cuadrado=13,983, df=1

<= 1 > 1; <perdidos>

Nodo 3		
Categoría	%	n
■ NO se ha planteado abandonar los estudios	58,7	131
■ SI se ha planteado abandonar los estudios	41,3	92
Total	26,4	223

Nodo 4		
Categoría	%	n
■ NO se ha planteado abandonar los estudios	74,9	185
■ SI se ha planteado abandonar los estudios	25,1	62
Total	29,2	247

Nodo 5		
Categoría	%	n
■ NO se ha planteado abandonar los estudios	94,2	326
■ SI se ha planteado abandonar los estudios	5,8	20
Total	40,9	346

Acoso o agresión
 Valor P comegido=0,022, Chi-cuadrado=5,271, df=1

No SI

Nodo 6		
Categoría	%	n
■ NO se ha planteado abandonar los estudios	83,3	26
■ SI se ha planteado abandonar los estudios	16,7	5
Total	3,5	30

NO ha repetido ni suspendido 3 o más materias

Nodo 2		
Categoría	%	n
■ NO se ha planteado abandonar los estudios	93,4	351
■ SI se ha planteado abandonar los estudios	6,6	25
Total	44,4	376

A continuación, la variable dependiente se ramifica en los nodos 1 y 2, que corresponden a la variable predictora: aquellos alumnos que han (o no) repetido curso o suspendido 3 o más materias. Dado que el objetivo de nuestra investigación nos reconduce a estudiar el perfil de los alumnos que han sufrido agresión o acoso, el nodo 2 nos indica que del 44.4% (376 alumnos) de los que no han repetido curso ni suspendido 3 o más materias el 6.6% (25 alumnos) sí se han planteado abandonar los estudios. El nodo 2 se vuelve a ramificar en los nodos 5 y 6, pertenecientes a la variable: sí han sufrido (o no) acoso o agresión escolar. Este apartado resalta que un 16.7% (5 alumnos) han sufrido agresión o acoso y sí se han planteado abandonar los estudios.

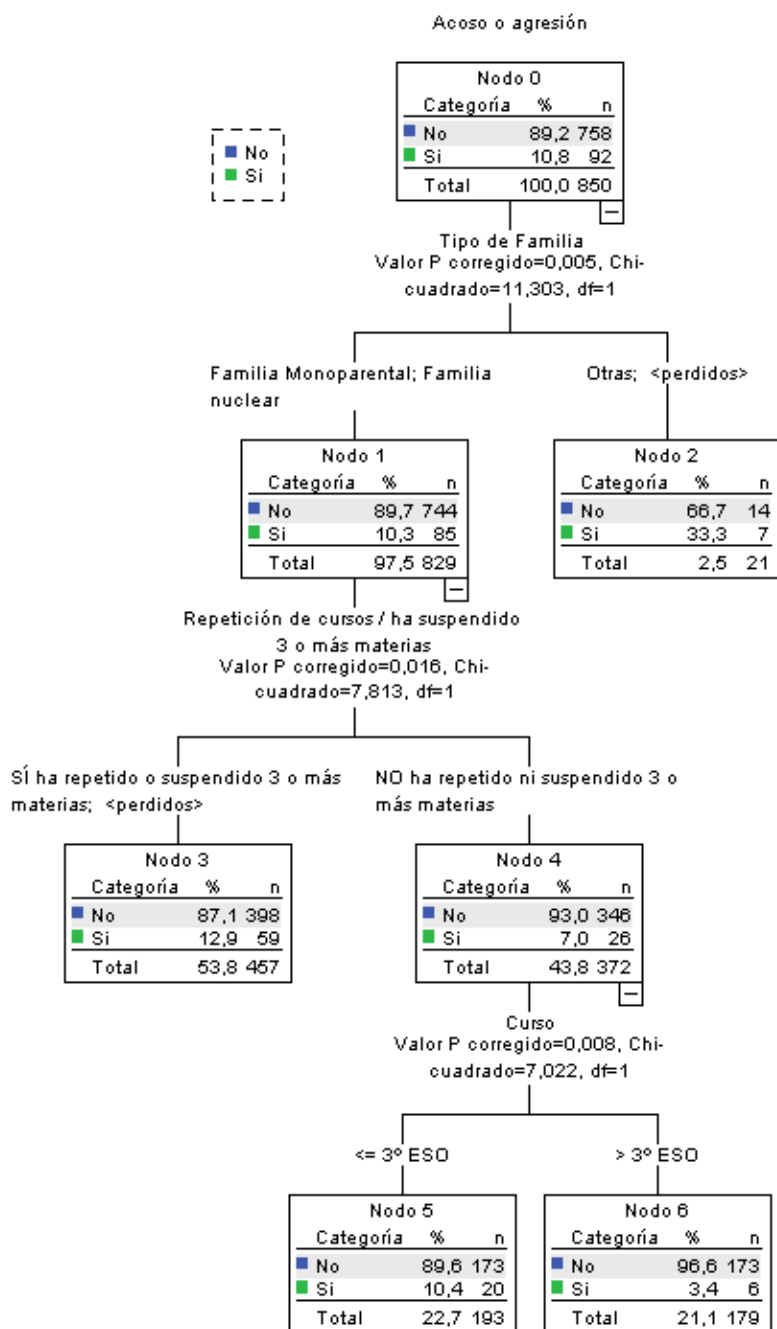
Como conclusión, podemos decir que un cierto número de alumnos se plantean abandonar los estudios debido al *bullying* que sufren entre iguales.

En el árbol 2 de alumnos, en este caso, en el nodo 0, describimos la variable respuesta o variable dependiente: alumnos que han sufrido acoso o agresión; que representará a la variable que queremos explicar a partir de las variables predictoras. El total de la muestra asciende a 850 alumnos de tercero y cuarto de la ESO, siendo los porcentajes de las variables discriminantes un 89.2% (758 alumnos) los que no han sufrido acoso o agresión y un 10.8% (92 alumnos) los que sí lo han sufrido.

A continuación, la variable dependiente se ramifica en el nodo 1 perteneciente a la variable familia monoparental-familia nuclear y en el nodo 2 a la variable otros tipos de familia. Respecto a los primeros, un 10.3% (85 alumnos) han sufrido algún tipo de agresión y en el nodo 2 un 33.3% (7 alumnos).

El nodo 1 se vuelve a ramificar en los nodos 3 y 4, pertenecientes a la variable sí (o no) han repetido curso o suspendido 3 o más materias. Dentro de los que sí han repetido curso o suspendido 3 o más materias, el 12.9% (59 alumnos) ha sufrido acoso escolar y dentro de los que no han repetido o suspendido 3 o más materias el 7% (26 alumnos). Así, el nodo 4 se vuelve a ramificar en el nodo 5 y 6, correspondiente a la variable alumnos que cursan 3º o 4º de la ESO. Resulta significativo que se produce una mayor incidencia de *bullying* entre los alumnos de 3º con un 10.4% (20 alumnos) frente a los alumnos de 4º curso con un 3.4% (6 alumnos).

Árbol 2



Como se puede percibir, la variable acoso o agresión escolar tiene una gran influencia en el fracaso escolar de forma directa, ya que por medio del Análisis Multivariante, los alumnos opinan que el *bullying* sí influye en el abandono o fracaso escolar.

12. CONCLUSIONES

El *bullying* entre iguales presenta en la actualidad datos preocupantes, no sólo en la provincia de Salamanca, sino a lo largo de toda la geografía española. No podemos quedarnos impasibles ante tales actos tan perjudiciales, por ello, hemos recogido y valorado el grado de percepción de los alumnos ante el acoso o agresión escolar, con la finalidad de facilitar la labor de todos los que de alguna manera estamos involucrados en el proceso educativo con una mentalidad holística. Aun cuando no todos los alumnos tienen las mismas habilidades sociales ni se ven afectados en la misma proporción por las distintas variables incluidas en este estudio, se constata que las percepciones ante el *bullying* de los alumnos de tercero y cuarto de la ESO reflejan consecuencias negativas que pueden incidir en el fracaso o desafección escolar. Así, un 18.6% (de un total del 10.8%) de los alumnos que han sido víctimas de *bullying* se han planteado abandonar los estudios en algún momento de su vida escolar con una alta asociación significativa ($p=.000$); de igual forma un 13% (de un total del 7.9%) de las víctimas ha repetido curso o suspendido 3 o más materias ($p=.019$). Los resultados ponen de manifiesto una mayor predisposición al acoso por parte del género femenino con un 11.5% en comparación a un 9.8% por parte del masculino y, aunque el acoso femenino no suele presentarse generalmente en forma de violencia física, no debemos olvidar, por ningún motivo, que el acoso verbal jamás es cómico, ni leve ni superficial. Al observar la variable “horas que dedican los alumnos a los deberes en casa” ($p=.026$) hemos de resaltar que tanto los que dedican menos de 1 hora (o ninguna) como los que dedican 3 o más horas son los más propensos a ser víctimas de acoso o agresión escolar. Respecto a la distribución geográfica ($p=.001$), aquellas instituciones educativas ubicadas en el casco urbano de Salamanca muestran un mayor nivel de *bullying* (16.6%) frente a los centros de los distintos municipios de la provincia de Salamanca (8.7%). Las diferencias en-

tre institutos y colegios concertados apenas indican una correlación significativa, pero se puede deducir que existe un mayor repunte en los colegios concertados respecto a los institutos. Los alumnos que no tienen acceso a Internet ($p=.010$) tienen la percepción de sufrir mayor *bullying* que aquellos que sí tienen dicha posibilidad. Tal conclusión no incluye otros medios de *ciberbullying*, como puede ser el móvil, las tabletas o las redes sociales. La hipótesis presentada en este trabajo nos muestra la importancia y responsabilidad que ostentan los tutores y orientadores educativos en la prevención del *bullying* ($p=.000$) y su relación ante el fracaso escolar ($p=.009$), por tal motivo y ante la correlación significativa transmitida por los adolescentes, es hora de valorar y continuar formando a nuestros tutores y orientadores en tan difícil labor. El estudio multivariante, realizado por medio de árboles de decisión nos muestra, en primer lugar, la relevancia que tienen tales actitudes negativas en aquellos alumnos victimizados a la hora de plantearse abandonar los estudios. En segundo lugar, destacamos la poca influencia que tienen el modelo o tipo de familia en que se encuentra inmerso el adolescente y la disminución de agresiones entre los estudiantes de cuarto curso (3.4%) respecto a los más jóvenes –de tercero– (10.4%), y aunque tal descenso destaca un aspecto positivo a tener en cuenta, la comunidad educativa no puede ni debe darse por satisfecha. Debemos estar pendientes ante tales actuaciones, que ocasionan gran desafección escolar entre muchos adolescentes, con clara intención de abandono de los estudios, por no ofrecerles una solución eficaz a sus “problemas”.

13. LIMITACIONES

Consideramos que el acotamiento geográfico del estudio, generado principalmente por la falta de medios para poder abarcar otras zonas, representa una limitación a tener en cuenta. El cuestionario, construido para analizar la relación entre el *bullying* y el fracaso y la desafección escolar, nos ha proporcionado una información valiosa, pero creemos que para futuros estudios se deberían incluir más variables que abarquen el tema en profundidad y relacionen las opiniones de los principales implicados.

14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, C. R. *Acoso escolar, violência entre iguais, Alunos versus alunos em 4 escolas municipais de Salvador, Bahia, Brasil*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2010.
- ARMAS CASTRO, M. y ARMAS BARBAZÁN, C. *Violencia escolar*. Nova Galicia Ediciones, Vigo, 2006.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. *Psicología Educativa: Un enfoque cognoscitivo*. México. Ed. Trillas, 1989.
- ÁVILA-TOSCANO, J. H., OSORIO JARAMILLO, L., CUELLO VEGA, K., COGOLLO FUENTES, N. y CAUSADO MARTÍNEZ, K. *Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes*. *Psicogente*, 2010, vol. 13, no. 23. pp. 13-26.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. 1st ed. Bilbao: STEE-EILAS, 2001, 2003 DIALNET. ISBN 84-932081-3-2.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. *Bullying: El maltrato entre iguales: Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2013.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. *Proyecto antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid: CEPE, 2015 ISBN 84-8196-238-4.
- AVILÉS, J. M. y MONJAS, I. *Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales–*. *Anales de psicología*, 2005, vol. 21, no. 1. pp. 27-41.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J., LÓPEZ PARDINA, T. y ARANGUREN, J. L. *Los estudiantes y la cultura*. 3a ed. Barcelona: Labor, 1973 ISBN 843353002X.
- BROOKS, R. y GOLDSTEIN, S. *El poder de la resiliencia: Cómo superar los problemas y la adversidad*. 1a ed. en esta presentación ed. Barcelona: Paidós, 2010 ISBN 978-84-493-2430-7.
- BYRNE, B. *Coping with Bullying in Schools*. London: Cassell, (imp. 1995), 1994; 1995 ISBN 0-304-33071-X.
- CALVO HERNÁNDEZ, P., GARCÍA CORREA, A. y MARRERO RODRÍGUEZ, G. *La disciplina en el contexto escolar*. 1a ed. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2005 ISBN 84-96131-77-7.
- CASTANYER MAYER-SPIESS, O. *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. 38a ed. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2014 ISBN 8433011413.

- CEREZO, F. La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. *Madrid: Pirámide*, 2001.
- CEREZO, F. Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2009, vol. 9, no. 3. pp. 367-378.
- DE SERRANOS GARCÍA, G. y OLIVAS BRAVO, Á. *Acción tutorial en grupo: (plan básico de actuación de tutores)*. Madrid: Escuela Española, 1989 ISBN 8433104608.
- España. Defensor del Pueblo. *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria: 1999-2006: (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Defensor del Pueblo, 2007 ISBN 978-84-87182-00-6.
- FERNÁNDEZ, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, 2004 ISBN 8427712561.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. y OÑEDERRA, J. A. *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide, 2010 ISBN 978-84-368-2348-6.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., REQUEJO IBÁÑEZ, J. L. y MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. *Los derechos fundamentales en la educación*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial, Centro de Documentación Judicial, 2008 ISBN 978-84-96809-97-0.
- GARCÍA ROJAS, A. D. *Violencia escolar y de género: Conceptualización y retos educativos*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva, 2016.
- GÁZQUEZ, J. J., PÉREZ-FUENTES, M. d. C., CARRIÓN, J. J. y SANTIUSTE, V. Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 2010, vol. 9, no. 2. pp. 371-380.
- GONZÁLEZ DE RIVERA y REVUELTA, J. L. *El maltrato psicológico: Cómo defenderse del “mobbing”, el “bullying” y otras formas de acoso*. Ed. mejorada y act. ed. Tarragona: Altaria, 2011 ISBN 978-84-938752-9-9.
- GONZÁLEZ MONTES, F., GARRIDO CARRILLO, F. J., IBOLEÓN, B. y BUTRÓN, P. *Violencia escolar: Aspectos socioculturales, penales y procesales*, 2008.
- HARRIS, S. y PETRIE, G. F. *El acoso en la escuela: Los agresores, las víctimas y los espectadores*. 1a ed. Barcelona: Paidós, 2006 ISBN 84-493-1867-X.

- IBARROLA-GARCÍA, S. y IRIARTE, C. *La convivencia escolar en positivo: Mediación y resolución de conflictos*. 1ª electrónica ed. Madrid: Pirámide, 2012 ISBN 9788436826845Piramide-e.
- IRUARRIZAGA DÍEZ, I., PELLEJERO GOÑI, M. L., CANO VINDEL, A., FERRER, M. A. y ZUAZO, A. Aspectos cognitivos, emocionales, genéticos y diferenciales de la timidez. *Reme*, 2000, vol. 3, no. 4. pp. 1 DIALNET. ISSN 1138-493X.
- MARCHESI, Á. Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2000, vol. 23. pp. 135-164.
- MARTÍNEZ VERDÚ, R. Comunicación e xuventude: Actas do Foro Internacional L. (I.). ALVAREZ POUSA, J. (I.). EVANS PIM and O. (I.). CRESPO ARGIBAY eds., 1st ed. Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia, 2007 *Bullying y medios de comunicación*, pp. 171-182 DIALNET. ISBN 978-84-690-7016-1.
- MENÉNDEZ, I. Bullying: Acoso escolar. *Psicologoinfantil.Com*, 2004, vol. 9. pp. 1-23.
- MIRÓ LLINARES, F. Derecho Penal, cyberbullying y otras formas de acoso (no Sexual) en el ciberespacio. *IDP. Revista de internet, Derecho y Política*, 2013, no. 16. pp. 61-75.
- MOLINA DEL PERAL, J. A. y VECINA NAVARRO, P. *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Madrid: Pirámide, 2015.
- MORA-MERCHÁN, J., ORTEGA RUIZ, R., CALMAESTRA, J. y SMITH, P. *Agresividad injustificada, "bullying" y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010 ISBN 978-84-206-5461-4.
- MORADILLO MORADILLO, F. *Adolescentes y educación para la convivencia: De la violencia y el acoso a la convivencia y sus retos*. Madrid: Ccs, 2008 ISBN 978-84-9842-138-5978-84-9842-138-1.
- NOVAK, J. D., BARRIO, C. d., GONZÁLEZ, C. y OTERO, J. *Teoría y práctica de la educación*. 1a, 3a reimp ed. Madrid: Alianza Editorial, 1990; 1982 ISBN 842062330X.
- OLWEUS, D. *Bullying at School: What we Know and what can we do*, 1993.
- OLWEUS, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1993; 1998 (fecha de la edición en castellano).
- OÑATE, A. y PIÑUEL, I. Informe Cisneros X. Violencia y acoso escolar. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*. Alcalá: Ediciones TEA, 2006.
- PEREIRA, R. *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder*. 1a ed. Madrid: Morata, 2011 ISBN 9788471126825Morata-e.

- PLATERO MÉNDEZ, R. y GÓMEZ CETO, E. *Herramientas para combatir el “bullying” homofóbico*. Madrid: Talasa Ediciones, 2007 ISBN 978-84-96266-15-5.
- RANDALL, P. *Adult bullying: Perpetrators and victims*. 1st ed. London: Routledge, 1997 ISBN 041512672x; 0415126738.
- RIZO AREAS, L. J. *Resumen de tesis. Análisis de La percepción de la comunidad educativa en la provincia de Salamanca respecto al currículo en la ESO ante la desafección y el fracaso escolar*. 2013-06-20, 2013.
- ROPERTI, P. E. *Padres víctimas, hijos maltratadores. Pautas para controlar y erradicar la violencia en los adolescentes*. Espasa Calpe, Madrid, 2006.
- SERRATE, R. *Bullying. Acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. España. Ministerio de Cultura: Ediciones del Laberinto, S.L., 2007 ISBN 9788484832683.
- SHARP, S. y SMITH, P. K. *School bullying: Insights and perspectives*. New York: Routledge, 1994.
- SOLER NAGES, J. L. (coord.). *Actas del III Encuentro Nacional de Orientadores y I Encuentro Internacional Virtual de Orientación*. Zaragoza: Mira, 2008.
- TERUEL ROMERO, J. *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide, 2007 ISBN 978-84-368-2141-3.
- VÁZQUEZ AGUILAR, E. y GRAÑERAS PASTRANA, M. *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: Investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2009 ISBN 978-84-369-4710-6.
- VILLARDÓN, J. L. *Introducción a la inferencia estadística: Muestreo y estimación puntual y por intervalos*. Salamanca, España: Departamento de Estadística–Universidad de Salamanca, 2004.
- VOORS, W. *Bullying el acoso escolar: El libro que todos los padres deben conocer*. Barcelona: Oniro, 2005 ISBN 84-9754-196-0.