



Prisma Social

E-ISSN: 1989-3469

arodriguez@isdfundacion.org

IS+D Fundación para la Investigación

Social Avanzada

España

Rizo Areas, Luis Javier; Picornell Lucas, Antonia
Percepciones del profesorado respecto al bullying y su relación con la desafección y el
fracaso escolar en la provincia de Salamanca
Prisma Social, núm. 17, diciembre, 2016, pp. 396-414
IS+D Fundación para la Investigación Social Avanzada
Las Matas, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353749552017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



PRISMA SOCIAL N°17
LA PUBLICIDAD
EN IBEROAMÉRICA

DICIEMBRE 2016 - MAYO 2017

SECCIÓN ABIERTA | PP. 396-414

RECIBIDO: 15/9/2016 – ACEPTADO: 1/12/2016

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

TEACHERS' PERCEPTION CONCERNING
BULLYING AND ITS RELATION WITH
EDUCATIONAL DISAFFECTION AND
ACADEMIC FAILURE
IN THE PROVINCE OF SALAMANCA

LUIS JAVIER RIZO AREAS
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA

ANTONIA PICORNELL LUCAS
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

En el presente trabajo captamos las percepciones que tienen los profesores respecto al *bullying* y otras variables que influyen de forma negativa en aquellos alumnos víctimas de la violencia escolar en las aulas, induciéndoles de una manera u otra al fracaso y/o desafección escolar. Nuestra intención es presentar al adolescente como un ser en continuo cambio, lo que incluye distintas situaciones con sus correspondientes problemas, pero siempre viéndolas desde un aspecto temporal transitorio. Además, planteamos la necesidad de modificar la cultura de la omisión, de la falta de actuación y de la obstrucción de acciones que impidan los actos de violencia escolar, por la implicación directa e instruida en las normas de convivencia del centro. La muestra, compuesta por 125 profesores con alumnos de tercero y/o cuarto de Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre los 15 y 16 años se encuentra distribuida entre diversos municipios de la provincia y del centro de la capital de Salamanca. En el estudio plasmamos el fenómeno del *bullying* horizontal y vertical, los indicadores de prevención e intervención para el profesorado y de protección para sus alumnos, el papel que se otorga al profesorado como autoridad pública y la importancia de las tutorías.

PALABRAS CLAVE

Resolución de conflictos; estrategias de prevención e intervención; relaciones interpersonales; tutorías; comunidad educativa.

ABSTRACT

This paper examines the perceptions that teachers have regarding *bullying* and other variables that have a negative impact on those students who are victims of violence in the classroom, inducing them one way or another to failure and/or school disaffection. Our intention is to present adolescents as being in a state of constant change, which includes different situations with their corresponding problems, but always viewing them from a transitional temporary aspect. In addition, we consider the need to change the culture of failure, the lack of action and obstruction of actions that prevent acts of school violence, by the direct involvement and educated in the rules of coexistence of the educational center. The sample, composed of 125 teachers with students in the third or fourth year of compulsory secondary education aged between 15 and 16 years, is distributed between different municipalities of the province and the center of the capital city of Salamanca. In the study, we capture the phenomenon of *bullying* horizontally and vertically, the indicators for prevention and intervention for teachers and protection for students, the role given to the faculty as a public authority and the importance of mentoring.

KEYWORDS

Conflict resolution; prevention and intervention strategies; interpersonal relations; tutorials; education community.

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo del análisis realizado de la nurtura -entorno- nos adentramos en los factores que influyen en el adolescente ante el reto educativo, determinados, en parte, tanto por su entorno social como por la motivación del profesor al impartir sus materias y la forma que tiene éste de entender y desarrollar el currículo. Constatamos como los episodios de violencia escolar entre iguales y alumno-profesor o viceversa están aflorando con demasiada frecuencia, en algunos casos desde las primeras etapas del proceso educativo. No podemos olvidar que de la interacción entre el adolescente y su entorno (Jiménez et al., 2011) surgen los problemas de comportamiento, de ahí la importancia de las estrategias para prevenir y detectar el *bullying*, las cuales dependerán en gran medida de cada centro escolar (Rodríguez, 2006), de sus objetivos y del compromiso del profesorado. Aunque, como acentúan Antúnez et al. (2000), la respuesta debe darse de forma global y que abarque todo el centro. Pero siempre será necesario intervenir y proteger a la víctima en función de la fase del proceso en que se encuentre. La mayoría de las veces, los padres y profesores son los últimos en enterarse de lo que les ocurre a los chicos, siendo los principales motivos, la vergüenza o el miedo a las represalias. Tampoco ayuda mucho que la familia sea demasiado sobreprotectora, porque la violencia se hace invisible y convierte al alumno en causa de su sufrimiento. También hemos de incluir la necesidad de reorientar al agresor en la concienciación de sus actos e implicar al grupo observador positivamente, ya que muchos comparten las actitudes y la escala de valores del agresor. Una de las principales consecuencias del acoso (Rayner et al., 2002) es la tendencia al distanciamiento del grupo y muchos tienden a abandonar cualquier tipo de organización, en este caso el sistema educativo. Para García y Binaburo (2012) es obvio que, en términos de calidad educativa, el rendimiento está directamente relacionado con el clima escolar y las relaciones interpersonales que se producen en el centro y aula, siendo los profesores un elemento clave para que se produzca el ambiente adecuado. Si se puede sensibilizar a nuestro profesorado sobre los efectos perjudiciales de los comportamientos de intimidación, las futuras generaciones de niños y padres serán a su vez sensibilizadas, ya que aprender a convivir no es sólo un medio para algo, sino una de las finalidades fundamentales de la educación. Pero teniendo siempre en cuenta que la escuela es el motor del cambio para las nuevas ciudadanía, es desde donde se enseña a convivir y es un instrumento (Martín, 2003) que se explica por sus funciones sociales. Por ello, Bissières y Vacherot (1972) opinan que el mundo sensible como objeto de conocimiento, y la sensibilidad como poder de conocer, no son inmutables, sino, esencialmente actividad y devenir.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es presentar la relación entre el *bullying* y el abandono y/o desafección escolar visto desde la perspectiva del profesorado a través de algunas variables personales, familiares, escolares y sociales. Pretendemos dejar constancia de las dificultades y realidades a las que se enfrentan los centros escolares en el día a día, tales como, el alto porcentaje de profesores de la provincia de Salamanca que se encuentran en una situación de interinidad laboral; la poca, o más bien, escasa asistencia del profesorado a cursos continuados destinados a la formación en programas, métodos y formas de intervención al fenómeno *bullying*; el reconocimiento legal de la condición de autoridad pública que ostenta el profesorado y, por último, el alto ratio aula-alumnos que se presenta en las aulas, proporcionando todo ello un clima poco propicio en la lucha contra la violencia y el acoso escolar.

3. METODOLOGÍA

La muestra está compuesta por 125 profesores de tercero y/o cuarto de la ESO de distintos municipios de la provincia y del centro de la capital de Salamanca. Los cuestionarios fueron presentados a centros educativos de la provincia, tanto públicos como concertados. Tras las correspondientes entrevistas con los Directores/as y Jefes de Estudio de cada institución para exponer nuestro trabajo y solicitar su autorización y ayuda, nos manifestaron su interés y ofrecieron toda su colaboración en la gran mayoría de los casos. Hemos de agradecer a todo el profesorado su buena disposición para que las encuestas se efectuaran en el tiempo y forma estipulada, ya que de no ser así, representaba un gran quebranto en nuestra labor, por la distancia de algunas localidades y una nueva organización para encajar el compromiso contraído con las otras instituciones. Resaltamos, que aun con el exceso de carga lectiva que vienen ejerciendo, no pusieron ningún tipo de objeción a la hora de cumplimentarlo. Los encuestados (Rizo, 2013) presentan los siguientes porcentajes: en función de la edad, el 51,2% del profesorado tiene menos de 45 años y un 48,8% 45 años o más; respecto a los años de experiencia recodificada, un 30,4% tiene hasta 10 años de docencia y un 69,6% más de 10 años (donde un 15,2% entre 21 y 30 años y un 13,6% atesora más de 30 años); los porcentajes de promedio de alumnos por aula recodificada, un 34,4% tiene hasta 20 alumnos, un 65,6% más de 20 alumnos (de los cuales un 26,4% tiene entre 26 y 30 alumnos); un 47,2% están adscritos a un IES y un 52,8% a colegios concertados; según el curso escolar, un 40% imparte docencia en tercero, un 28,8% en cuarto y un 31,2% en tercero y cuarto de la ESO. En cuanto al género, un 46,3% corresponde al masculino y un 53,7% al femenino. En relación a las zonas recodificadas, un 37,6% da sus clases en el centro de Salamanca y un 62,4% en el resto de los municipios de la provincia. 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 0,70 y 0,90. 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%.

Para la representatividad muestral, fueron solicitados a la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia de Salamanca los datos correspondientes al universo de profesores de tercero y cuarto de la ESO, que asciende a 2.793 profesores. El tamaño de la muestra: 125; nivel de confianza: 95,5%; estimadores de la varianza poblacional: $p = q = 50\%$ (caso más desfavorable) y un error muestral: $\pm 8,74\%$.

4. BULLYING HORIZONTAL, VERTICAL ASCENDENTE Y DESCENDENTE

El *bullying* horizontal toma forma (Avilés, 2015) y se expresa entre los iguales, en el marco espacial y temporal de la escuela. El fenómeno *bullying* (Molina del Peral y Vecina, 2015) constituye una violación del derecho que posee el alumno a estar seguro, tranquilo y protegido en la escuela y a no ser objeto de agresión de forma intencionada y recurrente dentro de su entorno educativo. Sin olvidar que los entornos relevantes de protección del adolescente (Garaigordobil y Oñederra, 2010) ante comportamientos y actitudes violentas deberían ser la familia y la escuela. De Acevedo y González (2011) plasman algunas ideas fundamentales sobre el *bullying*, como que el miedo paraliza y no ayuda a aprender; que la red social en que se sustenta está basada en el temor; que sus efectos perduran a través del tiempo; que la autoestima queda debilitada; que nadie pide que lo intimiden y es cometido por cualquiera. Como producto de las complejas relaciones interpersonales presentes en las aulas, surgen la intimidación y la victimización entre iguales provocando muchas veces inadaptación social y fracaso y/o desafección escolar (Mora-Merchán y Ortega, 1997). En opinión de la mayoría del profesorado de nuestra muestra, tal como se refleja la tabla 1, el *bullying* influye en el fracaso y/o desafección escolar.

Tabla 1. El *Bullying* influye en el fracaso y la desafección escolar

Tabla 1. El *Bullying* influye en el fracaso y la desafección escolar

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	5	4,0	4,0	4,0
	En Desacuerdo	4	3,2	3,2	7,2
	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	8	6,4	6,4	13,6
	De Acuerdo	49	39,2	39,2	52,8
	Totalmente de Acuerdo	59	47,2	47,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Fuente: Rizo, 2013

Según Ortega (2010) tendríamos que llegar a la resolución de los conflictos en la escuela de forma dialogante y positiva, ya que a lo largo de su trayectoria escolar es donde los alumnos aprenden a ser personas equilibradas, sensatas, solidarias y seguras. Los docentes, en la actualidad, (Paredes y Ribera, 2006) trabajan la construcción racional y autónoma de valores que fomenten la autonomía, racionalidad y el diálogo, con la finalidad de desarrollar la empatía, el juicio moral y la autorregulación. El primer nivel de lucha debe encontrarse en los profesores del centro educativo y autoridades escolares (Rubio, 2008: 44), pues ellos se convierten en los primeros destinatarios de la “noticia criminis”¹. Además, en muchas ocasiones el silencio sistemático por parte del profesorado ha ayudado poco a encauzar debidamente la solución positiva de la violencia escolar, olvidando o desconociendo que la omisión de tal delito se encuentra tipificada en el artículo 412.3 del Código Penal ². Para Barri (2013) el *bullying* vertical es aquel que se practica entre alumnos y docentes por estar éstos en un plano teórico diferente, pues el rol docente reviste al profesorado de un poder sobre el alumnado. Definimos el *bullying* vertical ascendente como aquel que realiza el alumno sobre el profesor y el vertical descendente el que comete

1 El profesorado [...] “cuando tenga noticia de la actual o próxima comisión de un delito o falta que integre la violencia escolar han de intervenir intentando evitarla, y, aunque no se les exigirá responsabilidad por la no evitación del resultado, sí que será exigible la intervención impeditiva, ya sea con su intervención directa, ya sea denunciando los hechos ocurridos, o bien auxiliando a la víctima de los mismos”.

2 La autoridad o funcionario público que, requerido por un particular a prestar algún auxilio a que venga obligado por razón de su cargo para evitar un delito contra la vida de las personas, se abstuviera de prestarlo, será castigado con la pena de multa de dieciocho a veinticuatro meses e inhabilitación especial para empleo o cargo público por tiempo de tres a seis años. Si se tratase de un delito contra la integridad, libertad sexual, salud o libertad de las personas, será castigado con la pena de multa de doce a dieciocho meses y suspensión de empleo o cargo público de uno a tres años. En el caso de que tal requerimiento lo fuera para evitar cualquier otro delito u otro mal, se castigará con la pena de multa de tres a doce meses y suspensión de empleo o cargo público por tiempo de seis meses a dos años.

el profesor hacia el alumno. El primero, el ascendente, por lo general se suele practicar sobre aquellos profesores noveles con poca experiencia o entre el profesorado interino. En este sentido se constata que en la provincia de Salamanca un porcentaje significativo del profesorado se encuentra en situación de interinidad, tal como refleja la tabla 2.

Tabla 2. Relación tipo de institución escolar, zona de colegio y la situación laboral

		Instituto-Colegio			Zona colegio recodificada	
		Total	Instituto	Colegio	Centro Salamanca	Resto zonas
		% N	% N	% N	% N	% N
Situación laboral	Funcionario de carrera	33,1%	69,5%	0,0%	8,7%	47,4%
	Interino	13,7%	28,8%	0,0%	2,2%	20,5%
	Contratado indefinido	48,4%	1,7%	90,8%	76,1%	32,1%
	Contratado temporal	4,8%	0,0%	9,2%	13,0%	0,0%
	Total	100	100	100	100	100
	Pearson (χ^2)	120,057			42,002	
	gl	3			3	
Sig.	0,000*			0,000*		
Situación laboral recodificada	Funcionarios	33,1%	69,5%	0,0%	8,7%	47,4%
	Contratados/interinos	66,9%	30,5%	100,0	91,3%	52,6%
	Total	100	100	100	100	100
	Pearson (χ^2)	67,482			19,622	
	gl	1			1	
	Sig.	0,000*			0,000*	

Fuente: Rizo, 2013

*El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05. ($p=0,05$)

Se detecta una asociación significativa entre las instituciones escolares, la zona del colegio y la situación laboral del profesorado ($p=0,000$).

La prevención en este tipo de acoso encuentra su máxima expresión al inicio del curso escolar, ya que a posteriori es difícil atajar tales comportamientos sobrevenidos principalmente por adolescentes que se encuentran en un momento de gran conflictividad y desmotivación. Diez et al. (2011) nos ofrecen algunos consejos para evitar o combatir el acoso ascendente, como recordar que el profesorado no cobra ningún plus de peligrosidad; no se debe tener sentimiento de culpabilidad; solicitar colaboración y ayuda a sus colegas; exigir una rápida intervención del equipo directivo; solicitar medidas preventivas para actuaciones futuras; formación continua y, en última instancia, poner en marcha

los mecanismos de apoyo jurídico. A estos efectos, la Ley 3/2014, de 16 de abril, de autoridad del profesorado reconoce la condición de autoridad pública al profesorado de Castilla y León, la cual indica que sus informes y declaraciones gozarán de presunción de veracidad, así como de la protección reconocida por el ordenamiento jurídico. Tal ley, en su disposición adicional, incluye a los docentes de los centros privados concertados. En su exposición de motivos, refuerza tal condición en el artículo 27 de la Constitución española; el artículo 104 párrafo 1 y 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; y a través de la nueva redacción del artículo 124.3 de la LOE que reescribe la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. En su vertiente penal, el artículo 550 del Código Penal estipula que las agresiones o intimidaciones graves al profesorado deben ser calificadas como delitos de atentado a la autoridad. Respecto al *bullying* descendente, su origen se encuentra acuñado en profesores con cierto carácter autoritario, consentido por la sociedad del momento y propio de épocas pasadas, con un perfil poco dialogante, carentes de empatía con sus alumnos e insensibles a las actuaciones democráticas que han de reinar en el aula. En la actualidad, muchos profesores opinan que el alto ratio aula-alumnos favorece estos comportamientos, generando actitudes negativas y un ambiente hostil. Por ello, presentamos los datos de promedios de alumnos por aula entre los distintos institutos y colegios de la provincia de Salamanca según el profesorado.

Tabla 3. Relación tipo de institución escolar y el promedio de alumnos por aula

		Instituto-Colegio		
		Total	Instituto	Colegio
		% N	% N	% N
Promedio alumnos por aula	10-15 alumnos	16,0%	28,8%	4,5%
	16-20 alumnos	18,4%	30,5%	7,6%
	21- 25 alumnos	39,2%	35,6%	42,4%
	26- 30 alumnos	26,4%	5,1%	45,5%
	+ de 31 alumnos	0,0%	0,0%	0,0%
	Total	100	100	100
	Pearson (χ^2)	39,972		
	gl	3		
	Sig.	0,000*		
Promedio recodificado	Hasta 20 alumnos	34,4%	59,3%	12,1%
	+ de 20 alumnos	65,6%	40,7%	87,9%
	Total	100	100	100
	Pearson (χ^2)	30,755		
	gl	1		
	Sig.	0,000*		

Fuente: Rizo, 2013

*El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05 ($p=0,05$).

Se detecta una asociación significativa entre las instituciones escolares y el promedio de alumnos por aula ($p=0,000$), debido a que los porcentajes de respuesta a cada uno de las categorías de opinión son diferentes en ambos tipos de institución. Por ejemplo, el 28,8% de los profesores de instituto de la categoría 1 -entre 10-15 alumnos- frente al 4,5% de los colegios concertados, y en la categoría 4 -entre 26-30 alumnos- el 5.1% de los institutos frente al 45,5% de los colegios concertados.

En el estudio realizado por Castedo et al. (2010), la mayoría de los alumnos afectados por este tipo violencia presentan las siguientes características: suelen ser en su mayoría varones de cuarto curso de la ESO, que estudian en IES, de clase social media, procedentes de zonas urbanas y con un ambiente familiar ligeramente desestructurado.

5. INDICADORES

El aula es un lugar propicio (Fernández, 1991) para que se produzcan actitudes, actos violentos y humillaciones entre los partícipes de la comunidad escolar (alumno-alumno, profesor-alumno y alumno-profesor), siendo necesario observar todas las posibles agresiones que se producen en la clase o alrededores, por ello, hemos de tener en cuenta a Beane (2006) al decir que la mayoría del *bullying* acontece en aquellos lugares donde las personas adultas no pueden verlo ni intervenir. Por tanto, es necesario animar a los alumnos a denunciar tal actitud, pero clarifica que la respuesta ha de ser rápida y eficaz para crear un ambiente de seguridad. En caso contrario, se destruirá tal confianza y los efectos esperados. Rodríguez (2006) presenta algunos indicadores para que el profesorado pueda intervenir si descubre alguno de estos signos en sus alumnos, ya que esperar a que el problema se solucione solo no sirve de nada. En primer lugar, el clima de tensión permanente, también conocido como calma tensa, acorde a la frecuencia de actitudes disruptivas. La tensión aumenta a medida que el día avanza y, cuando se produce tal situación, algunos profesores prefieren hacer como si no pasara nada. En segundo lugar, alumnos que están frecuentemente implicados en los conflictos. Es importante realizar un seguimiento de aquellos alumnos que son reincidentes y quienes lo están de forma intermitente pero que se mantienen en un periodo largo de tiempo. Es necesario recordar que el agresor no siempre es visible. En tercer lugar, las ausencias del centro escolar. La fobia a ir al centro -o van pero no entran- y la necesidad de evitar hacer el ridículo frente a sus iguales o la marginación es común entre los alumnos acosados. El control de las faltas es muy importante para detectar el acoso. Por último, ¿qué espacio ocupan los alumnos en clase y en el recreo? La exclusión conlleva al alumno a intentar ocupar poco espacio, o sea, no ser visto. Por ello, se suelen apartar de los acosadores o sentarse en la primera fila de su clase; si el patio es cerrado se sitúan en las esquinas e intentan salir los primeros o los últimos al acabar las clases. Así, la escuela para Ovejero et al. (2013) debe abarcar también funciones tales como la tolerancia hacia quienes son y piensan de forma diferente (dentro del proceso de

socialización), con la finalidad de evitar o reducir conductas excluyentes, hostiles y violentas para facilitar los comportamientos de amistad.

6. ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

La perspectiva de utilización de los diversos programas, métodos y estrategias de actuación ante el *bullying*, pueden ser (Serrate, 2007) desde claramente preventivas hasta las que tienen un perfil más de intervención, dejando su elección en manos del centro escolar.

De forma concisa, González de Rivera y Revuelta (2011) nos detalla tres formas de contener el acoso en la escuela:

1. *Enseñar a pensar al acosador de manera causal y a conceptualizar las consecuencias de sus actos. Entrenarle en experiencia empática. Entrenarle en entender, contener y expresar adecuadamente sus emociones.*
2. *Entrenar a la víctima en asertividad y habilidades sociales. Tratar una posible depresión o distimia. Entrenarle en experiencia empática. Entrenarle a entender, contener y expresar adecuadamente sus emociones.*
3. *Exponer a la clase entera las manifestaciones, las causas y las consecuencias de la violencia. Explicitar situaciones y soluciones mediante dramatización (role playing). Aumentar la conciencia de responsabilidad democrática ("No sólo no cometer el mal, sino tampoco consentirlo").*

El planteamiento audaz de Cerezo (2002) parte de una serie de premisas, tales como que la intervención es precisa tanto para la víctima como para el agresor, ya que este último es proclive a desarrollar más adelante una conducta antisocial. Toda la institución debe implicarse en la búsqueda de soluciones y hacer extensible los principios de «ningún estudiante debe sufrir en el colegio» y «en mi clase no hay o sí hay problemas», con la intención de llegar a una postura antiagresión. En su programa propone, en primer lugar, la concienciación del problema. Para tal fin, es necesario plantearse qué entendemos por agresividad escolar, qué grado de importancia le atribuimos y hasta qué punto entendemos que el problema debe ser tratado. En segundo lugar, la evaluación de la situación. Para ello, la observación en el aula es uno de los instrumentos prioritarios, pero no debemos olvidar que ni las víctimas ni los agresores hacen partícipes a sus profesores ni a sus padres de la situación de conflicto. Y, en último lugar, la confección del programa. Por ello, es necesario algún instrumento que mida la agresividad entre escolares, analice las características socioafectivas del grupo, la detección de los alumnos implicados y la importancia que ellos le atribuyen. Entre los diversos métodos o programas de prevención e intervención, señalamos algunos como, el Test Bull-S (Cerezo, 2006); Método Pikas (Cabeza, 2009); Programa KiVa -Kiusaamista Vastaa o contra el *bullying*- (Salmivalli y Peets, 2010); Pro-

grama de CIP -Concienciar, Informar y Prevenir- (Cerezo, Rodríguez y Sánchez, 2011); Proyecto Antibullying (Avilés, 2015) y el TEI -Tutoría Entre Iguales- (González, 2015); ¿Conoces a alguien como Adolfo? (Lera y Cela, 2000) y nos encontramos a la espera de la publicación del Programa PAR –Parar el acoso, Ayudar a la víctima y Reeducar al agresor- de la Junta de Castilla y León. Jones (2007) propone para los alumnos desafiantes un programa individualizado de incentivos, que denomina entrenamiento por omisión, donde la recompensa se obtiene mediante la omisión de un comportamiento no deseado. También es necesario recabar información sobre el ambiente familiar y personal del alumno. Todo programa debe incluir medidas a adoptar en el centro, con carácter general, medidas a adoptar con los alumnos como grupo en el aula y hacia los sujetos directamente inmersos en dicho conflicto, así como propuestas de vigilancia en puntos claves, la necesidad de educación en valores y, por supuesto, la implicación familiar.

7. PROFESORADO Y SU ENTORNO

Los profesores cuando se plantean (discuten, debaten) el tema de la convivencia en las aulas no pueden enfocarlo únicamente desde la madurez que ostentan, ni considerar al alumnado como un simple generador de conflictos, ya que les dificultará entender la realidad, comportamiento y proceso educativo de los adolescentes, provocando interferencias en su posible posición de intermediarios. La deliberación (Escámez, 2008), por tanto, es un proceso cognitivo por el que se trata de anticipar los resultados de las acciones posibles para resolver un problema, teniendo en cuenta los pros y los contras, las ventajas e inconvenientes de los actos. Ante las preguntas, **si favorece el diálogo entre alumnos ante un conflicto y si plantea en clase que las personas tienen sentimientos y preocupaciones como ellos**, los resultados de la tabla 4 son:

Tabla 4. El profesorado favorece el diálogo ante un conflicto

		Edad recodificada			Años experiencia recodificada	
		Total	0-45	+ 45	0-10	+ 10
		% N	% N	% N	% N	% N
Favorece el diálogo entre alumnos	Nunca o casi nunca	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	A Veces	0,8%	0,0%	1,7%	0,0%	1,1%
	Normalmente	12,4%	6,5%	18,6%	7,9%	13,8%
	Casi Siempre	30,6%	40,3%	20,4%	42,1%	25,3%
	Siempre	56,2%	53,2%	59,3%	50,0%	59,8%
	Pearson (χ^2)	8,824			4,109	
	gl	3			3	
	Sig.	0,032*			0,250*	
Las personas tienen sentimientos	Nunca o casi nunca	1,7%	3,2%	0,0%	5,3%	0,0%
	A Veces	2,4%	4,8%	0,0%	5,3%	1,1%
	Normalmente	8,3%	1,6%	15,3%	0,0%	11,5%
	Casi Siempre	34,7%	40,4%	28,8%	50,0%	26,5%
	Siempre	52,9%	50,0%	55,9%	39,5%	60,9%
	Pearson (χ^2)	12,920			17,418	
	gl	4			4	
	Sig.	0,012*			0,002*	

Fuente: Rizo, 2013

 *El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel $p=0.05$ en ambos casos

Es evidente que el profesorado permite y plantea el diálogo entre el alumnado, aunque la edad y la experiencia a través de los años de docencia muestra la senda a seguir por el resto de los profesores con menor recorrido. Tampoco podemos olvidar la dificultad de establecer un nexo real entre el sistema y su aplicación práctica (Rotger, 1983), dado que muchas veces un sistema bien concebido no se proyecta debidamente en la realidad escolar, donde cualquier reforma educativa es una consecuencia y no la causa de los cambios sociales producidos por la vía política. La educación, en general, es vista por el profesorado como una inversión en capital humano, tiene la obligación de transmitir tanto los conocimientos científicos como los conocidos temas transversales (valores de respeto, empatía, diversidad cultural, derechos humanos, sexistas, entre otros), en definitiva, una formación holística del alumnado. Por ello, Marina (2015) insiste en la influencia que un buen profesor tiene en el rendimiento escolar e integral de sus alumnos, sin olvidar que todo el personal que trabaja en un centro docente (conserjes, administrativos, etc.) debe considerarse personal docente en continua interrelación y no de forma aislada. Los profesores reflejan los siguientes porcentajes al contestar a los ítems del constructo si permiten a sus alumnos un pensamiento crítico: **si dan lugar a que sus alumnos se cuestionen sus explicaciones**, un 1,6% expresa que nunca o casi nunca; un 5,8% que a veces; un 14,9% que normalmente; un 77,7% que siempre o casi siempre. **Si asumen en el aula un discurso crítico**, un 0,9% dice que nunca o casi nunca; un 5,0% que a veces; un 19,8% que normalmente; un 74,3% que siempre o casi siempre. En cuanto, a **si permiten que los**

alumnos debatan y expresen sus opiniones sin miedo a represalias, los porcentajes son, un 3,4% que nunca o casi nunca; un 4,1% que a veces; un 18,2% que normalmente; un 74,3% que siempre o casi siempre. En todos los casos, los profesores que tienen hasta 45 años son más abiertos a las opiniones y críticas de sus alumnos, lo cual no quiere decir, según los datos, que los mayores de 45 años no lo permitan, pero son más reticentes a tales manifestaciones. Tras estos resultados, queda claro que nos encontramos en un aceptable punto de partida para lograr un mayor diálogo en el aula, donde el alumno se sienta parte importante del grupo y que su opinión sea escuchada.

8. LA TUTORÍA

En palabras de Funes (2003), cuando la reforma de la educación secundaria se inició parecía que la ESO había creado la adolescencia como una etapa a tener en cuenta. Para lograr tal reforma consideramos importante el desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT), donde la tutoría no puede reducirse a acciones aisladas ni ser considerada como tarea exclusiva del tutor, sino de todo el profesorado y equipo directivo del centro. En el mismo sentido expresamos que todo profesor es, actúa y se desenvuelve como tutor, dentro y fuera del aula. Tal y como expresa Brunet et al. (2014), aun cuando los padres reconocen los conocimientos, la capacidad técnica, la profesionalidad y competencia de liderazgo del profesorado, nosotros añadimos que dicho reconocimiento también debe proceder de los alumnos como guía y lazarillo en la resolución de conflictos en su papel permanente de tutor, tal y como históricamente señalaba la LOGSE en sus artículos 55 y 60, después lo destacó la LOE en el preámbulo y en sus artículos 1 y 105.a y actualmente la LOMCE en el preámbulo y en los artículos 42, 71 y 79.

La consideración del profesorado en su función tutorial refleja una alta concienciación en la importancia de la repercusión positiva que tiene la tutoría en cuanto al rendimiento escolar y en la prevención del *bullying*. Al responder, **si la tutoría de grupo es fundamental para evitar el fracaso y/o abandono escolar**, un 9,1% está en total desacuerdo o en desacuerdo; un 19,8% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 71,1% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. **Si influye positivamente en el nivel académico**, un 10,7% está en total desacuerdo o en desacuerdo; un 21,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 67,8% de acuerdo o totalmente de acuerdo. **Si la tutoría de grupo es determinante para prevenir el acoso escolar**, un 4,9% está en total desacuerdo o en desacuerdo; un 17,4% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 77,7% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Y **si el *bullying* influye en el fracaso y/o abandono escolar**, un 6,6% está en total desacuerdo o en desacuerdo; un 6,6% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 86,8% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Ante los resultados obtenidos hemos de manifestar, en primer lugar, que los profesores mayores de 45 años tienen mayor concienciación de las repercusiones negativas que tiene el *bullying* en sus alumnos, consideramos que tal

percepción puede venir dada por su dilatada experiencia como docentes o porque en su mayoría han tenido hijos que han cursado la ESO y han escuchado de propia voz de sus hijos dichos actos o son sus hijos lo que han sufrido en sus carnes agresiones o acoso, como refleja la tabla 5.

Tabla 5. Hijos de profesores que han sufrido acoso escolar

		Edad recodificada			Años experiencia recodificada	
		Total	0-44	+ 45	0-10	+ 10
		% N	% N	% N	% N	% N
Algún hijo ha sufrido acoso	No	90,8	97,7	84,1	100,0	87,3
	Sí	9,2	2,3	15,9	0,0	12,7
	Total	100	100	100	100	100
	Pearson (χ^2)	4,806			3,898	
	gl	1			1	
	Sig.	0,028*			0,048*	

Fuente: Rizo, 2013

Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada subtabla más al interior

*El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05

Se detecta asociación significativa entre la edad, los años de experiencia recodificada y alguno de sus hijos ha sufrido acoso escolar ($p=0,028$), ($p=0,048$)

Tal y como expresa Flecha (2008), todo centro educativo como Comunidad de Aprendizaje debe participar e implicarse en el proceso educativo, y en su rol de profesor y padre, la finalidad última es que aquello que quieren para sus hijos sea realmente aplicado a todo el alumnado. Pero, según Harris y Petrie (2006), para iniciar la prevención es necesario, ante todo, que tanto profesores como padres, reconozcan el carácter omnipresente del problema. A este respecto, los porcentajes del profesorado con edad menor o igual a 45 años son un poco preocupantes, provocado por la falta de cursos continuados en el tema. Es necesario, por ello, crear una cultura de grupo en el centro escolar donde la aportación de cada uno es crucialmente importante en el comportamiento de sus alumnos. Frente al *bullying* es necesario que nadie, y menos un docente, quede indiferente ante tales actos y cambiar las expectativas de dichas situaciones consideradas como "normales" para que pasen a ser excepcionales y parte de la cultura del rechazo.

Todo plan de convivencia, según Funes (2009), debe tener en cuenta la política educativa, normativa, transformación y ética del conflicto como paso previo a la participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa, las relaciones, la estructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el estilo docente siempre bajo un ideario común elaborado por todos. Resulta interesante un pensamiento de Lerena (1986) en la utilización de la sociología como arma y sus planteamientos, donde expresa que, contrariamente a lo que quiere la representación espontánea, el sistema de enseñanza -y todas las institucio-

nes- no está dentro de la sociedad, sino que es la sociedad misma. Es difícil decir más en tan pocas palabras, pero continúa aseverando que nada de lo que ocurre en el sistema de enseñanza es independiente de la estructura de las relaciones existentes entre los grupos y clases sociales en un momento determinado. En dicha estructura descansa la autoridad y la legitimidad del sistema de enseñanza.

Además, respeto es el reconocimiento del valor inherente y de los derechos innatos de los individuos y de la sociedad (Paredes y Ribera, 2006). El respeto exige un trato amable y cortés y por ello es la base de las relaciones humanas, se trata de un valor fundamental para hacer posible las relaciones de convivencia. Los resultados ante el ítem, **si subraya que el respeto implica un trato amable y cortés**, un 0,0% dice que nunca o casi nunca; un 1,7% que a veces; un 5,8% que normalmente y un 92,5% que siempre o casi siempre.

9. CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio era captar las percepciones del profesorado y su implicación en la prevención e intervención del *bullying* desde el aula, así como algunos aspectos vistos desde su perspectiva paterna. Debemos resaltar que a lo largo de los datos obtenidos en nuestro trabajo se observa que el profesorado, en su calidad de padres, aporta un incalculable valor en la formación de sus hijos en forma de capital cultural, dado que casi el 100,0% ha optado por la Educación Infantil para sus hijos como principio básico de socialización con sus correspondientes valores e iniciación en los hábitos de estudio. Como consecuencia, casi ninguno de sus hijos ha pensado ni ha abandonado los estudios en la ESO, inclusive aquellos que a lo largo de su vida escolar han sufrido acoso o agresión.

En cambio, en su calidad únicamente de profesor, un alto índice de docentes no capta la gravedad del problema *bullying* y del contexto grupal en que se realiza, salvo aquellos que por su largo recorrido profesional han adquirido mayor preparación y experiencia en la docencia. En general, con indiferencia a la edad o trayectoria profesional, transmiten con su ejemplo el valor de la responsabilidad, animando de esa forma a sus alumnos a tomar conciencia de valores como la asunción de las consecuencias de sus actos y obligaciones con el correspondiente derecho a poder equivocarse, la importancia de la puntualidad y la coherencia en sus elecciones, con la finalidad de influir positivamente en su desarrollo y rendimiento académico. Como aspecto negativo, un 56,8% de los profesores, siempre o casi siempre recibe formación continua, un 28% normalmente, un 17% a veces y un preocupante 9% nunca o casi nunca. La elevada ratio aula-alumno es uno de los factores que la mayoría de los profesores creen que juega en contra de la percepción de los actos de acoso ocurridos en el aula.

El profesorado con más años de docencia y edad, al contrario de lo que se piensa, presenta mayor motivación, implicación y compromiso en el aula en la lucha contra las actitudes sexistas, ya que ante las preguntas: **rechaza la incitación verbal a la violencia y actitudes sexistas**, el 0,0% expresa que nunca o casi nunca, el 0,8% que a veces, el 5,0% que normalmente y el 94,2% que siempre o casi siempre. Pero los resultados a la pregunta: **crea oportunidades para que los alumnos manifiesten su malestar ante actitudes sexistas**, el 1,7% expresa que nunca o casi nunca, el 5,0% que a veces, el 19,0% que normalmente y el 74,3% que siempre o casi siempre. Por tanto, hemos de seguir trabajando en sensibilizar a nuestros profesores sobre los efectos perjudiciales de los comportamientos de intimidación verbal y sexista, ya que las futuras generaciones de adolescentes y padres serán a su vez sensibilizadas.

10. LIMITACIONES

Dentro de las limitaciones que presenta el trabajo señalamos, en primer lugar, el tamaño de la muestra ya que no nos ha permitido efectuar un estudio cuantitativo con mayores expectativas. En segundo lugar, por el acotamiento geográfico del estudio, ocasionado principalmente por la falta de medios para poder abarcar otras provincias.

11. BIBLIOGRAFÍA

Antúnez, S., Armejach, R., Checa, P., Giné, N., Guitart, R., Notó, C., Casamayor, G. (2000). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria* (4ª ed.). Barcelona: Graó.

Avilés, J. M. (2015). *Proyecto antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid: CEPE.

Barri, F. (2013). *Acoso escolar o bullying. Guía imprescindible de prevención e intervención*. Tarragona: Altaria.

Beane, A. L. (2006). *Bully free classroom. Bullying: Aulas libres de acoso*. (1ª ed. ed.). Barcelona: Graó.

Bissières, R., & Vacherot, J. (1972). *¿La ciencia, única esperanza? ¿Marx, teilhard?* Madrid: Gredos.

Brunet, J. L., Carazo, B., & Herrero-Martín, J. (2014). *Familia y escuela. Encuentro necesario*. Madrid: San Pablo España.

Cabeza, G. M. (2009). Trabajar la convivencia en las aulas desde el Departamento de Orientación. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 6, 51-61.

Castedo, A., Alonso, J., & Álvarez, E. (2010). *Bullying vertical: Variables predictivas de la violencia escolar*. *Revista de Investigación en Educación*, (8), 24-38.

Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas: Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El *bullying*: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 333-352.

Cerezo, F., Rodríguez, Á. R., & Sánchez, C. (2011). *Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.

De Acevedo, A., González, M., & Rabanal, D. (2011). *Alguien me está molestando: El bullying*. Barcelona: Ediciones B.

Diez, M. J., Recio, J. I., & Niño, J. (2011). *La convivencia en las aulas. Recursos y estrategias para el docente*. Salamanca: JET PRINT.

- Escámez, J. (2008). *La formación de la responsabilidad, objetivo prioritario de la educación. Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (1st ed., pp. 170-185) Netbiblo.
- Fernández, I. (1991). *Violencia en la escuela y en el entorno social: Una aproximación didáctica*. Madrid: Centro de Profesores de Villaverde.
- Flecha, R., Fernández, R. L., & ECOEM, F. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Funes, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? *Papeles del Psicólogo*, (84), 1-7.
- Funes, S. (2009). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, A. D., & Binaburo, J. A. (2012). *Violencia escolar y de género: Conceptualización y retos educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- González, A. (2015). Programa TEI "Tutoría Entre Iguales". *Innovación Educativa*, (25), 1-62.
- González de Rivera y Revuelta, J. L. (2011). *El maltrato psicológico: Cómo defenderse del "mobbing", el "bullying" y otras formas de acoso* (Ed. mejorada y act. ed.). Tarragona: Altaria.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela: Los agresores, las víctimas y los espectadores* (1a ed.). Barcelona: Paidós.
- Jiménez, I., Estévez, E., del Moral, G., & Povedano, A. (2011). Capítulo XXI: Violencia y victimización entre iguales: Factores de riesgo y de protección en la familia, la escuela y la comunidad. *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 403-425). Madrid: Morata.
- Jones, F. (2007). Herramientas para la enseñanza: Disciplina, instrucción y motivación. Soluciones a los problemas de disciplina y autoridad. *Métodos y modelos para maestros* (pp. 59-98). Barcelona: Ceac.
- Lera, M. J., & Cela, D. (2000). *¿Conoces a alguien como Adolfo?* Sevilla: Materiales del programa europeo NOVAS-RES.

Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España: Crítica de la sociología empirista de la educación* (3a revisada y ampliada ed.). Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.

Martín, E. (2003). Una crítica de la sociología de la educación crítica. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (2), 9-28.

Molina del Peral, J. A. y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Madrid: Pirámide.

Mora-Merchán, J. y Ortega, R. (1997). *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*, (313), 7-27.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Ovejero, A., Smith, P. K., & Yubero, S. (2013). *El acoso escolar: Cuatro décadas de investigación internacional. El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Paredes, E., & Ribera, D. (2006). *Educación en valores*. Barcelona: Tibidabo.

Rayner, C., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying: What we know, who is to blame, and what can we do* (1st ed.). London: Taylor & Francis.

Rizo, L. J. (2013). Resumen de tesis. *Análisis de las percepciones de la comunidad educativa en la provincia de Salamanca respecto al currículo en la ESO ante la desafección y el fracaso escolar*. Salamanca: Gredos.

Rodríguez, N. (2006). *Stop bullying: Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Barcelona: RBA Libros, S.A.

Rotger, B. (1983). *La escuela hoy*. Madrid: Escuela Española, S.A.

Rubio, P. Á. (2008). Responsabilidad por omisión en los supuestos de violencia escolar. F. González (coord.). *Violencia escolar: Aspectos socioculturales, penales y procesales*. (pp. 41-57). Madrid: Dykinson.

Salmivalli, C., & Peets, K. (2010). *Bullying en la escuela: Un fenómeno grupal. Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Alianza Editorial.

Serrate, R. (2007). *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.