

## PERCEPCIONES DE LOS PADRES RESPECTO AL BULLYING Y SU RELACIÓN CON LA DESAFECCIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA

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

*Luis Javier Rizo Areas*

**RESUMEN:** *En el presente trabajo captamos las percepciones que tienen los padres de la provincia de Salamanca respecto al bullying y otras variables que influyen negativamente en aquellos hijos víctimas de la violencia escolar en las aulas, induciéndoles de una manera u otra al fracaso y/o desafección escolar. Pretendemos reflejar la fragilidad y la desprotección de los menores que sufren acoso escolar, así como las repercusiones que tales conductas acarrearán al menor agresor y las consecuencias de responsabilidad solidaria que para los padres supone la omisión, falta de actuación u obstrucción de acciones que impidan los actos de violencia escolar. El estudio presenta indicadores de prevención para los padres y de protección para sus hijos, a la familia como agente de socialización, la importancia de las tutorías y la responsabilidad solidaria de los padres en casos de violencia escolar, aspectos imprescindibles para entender la gravedad del tema.*

**Palabras clave:** *familia, fracaso escolar, socialización, tutorías.*

**ABSTRACT:** *The current work covers the parents' perceptions of the province of Salamanca regarding bullying and other variables that affect those children who are victims of violence in the classroom, influencing them in a negative manner one way or another to failure or school disaffection. We aim to reflect the fragility and the vulnerability of children who suffer from bullying at school, as well as the impact that such behaviours have on the minor offender and the consequences of joint liability involving parenting failure, failure to act or obstruction of actions that prevent school violence. The study presents prevention indicators for parents and protection for their children, to the family as an agent of socialization, the importance of mentoring and the joint liability of parents in cases of school violence, aspects essential for understanding the severity of the issue.*

**Keywords:** *family, academic failure, socialization and tutorials.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los episodios de violencia en los centros escolares parecen tener una cierta capacidad para atraer a la opinión pública, causando “alarma social”. Aun constituyendo los padres o tutores parte de la comunidad educativa, un considerable número de ellos se ven en la necesidad de buscar apoyos externos para que los centros educativos tomen medidas ante el fenómeno *bullying*. La realidad nos muestra que estos precursores, con su fuerza, abren camino a posteriores denuncias. Tristemente, constatamos que se encienden todas las alarmas cuando un adolescente ha puesto fin a su vida al no poder soportar tanta presión. Los trágicos sucesos protagonizados en centros escolares nos devuelven a la cruda realidad, y hacen que de alguna forma, todos realicemos un examen de conciencia doloroso ante una evidencia que no es nueva, y que llevan padeciendo muchos alumnos desde hace años, lo cual merece una seria reflexión colectiva y un urgente programa educativo *anti-bullying* con la correspondiente implicación de todos los agentes de socialización. Tampoco debemos olvidar que no todos los actos de violencia constituyen *bullying* ni tienen la misma gravedad en su intensidad y variedad. La familia se percibe hoy (Brunet, Carazo y Herrero-Martín, 2014) desde una dimensión subjetiva, en la que los jóvenes valoran su carácter de unidad emocional y las relaciones de solidaridad que se dan en el interior de la misma para hacer frente a situaciones de necesidad. En este punto, entra en juego (Muñoz y De Pedro, 2005) la resiliencia como factor preventivo, alternativo al tradicional de riesgo, basado en el respeto y la aceptación incondicional del otro (no su comportamiento) y considerar el derecho al afecto de todo ser humano. Por tanto, es en la familia (García Rojas, 2016) donde se empieza a aprender a convivir en algunos aspectos, tales como la cultura del aprecio, el diálogo, la aceptación de las limitaciones y los errores propios; pero teniendo siempre en cuenta que la escuela es el motor del cambio para las nuevas ciudadanías, en resumen, es desde donde se enseña a convivir.

La escuela es vista por Picornell (2006), como una prolongación de la realidad familiar en la que se encuentra inmerso el adolescente, dando como resultado la colaboración entre ambas partes e inter-

cambio de información y opiniones con la finalidad de minimizar las discrepancias entre padres y profesorado, evitando así posibles complicaciones que se puedan generar.

## **2. OBJETIVOS**

El estudio tiene como objetivo primordial presentar la relación entre el *bullying* y el abandono y/o desafección escolar visto desde la perspectiva de los padres a través de algunas variables personales, familiares, escolares y sociales. Pretendemos, además, resaltar las implicaciones de la responsabilidad subsidiaria que tienen los padres en los casos de violencia o acoso escolar, para ello, exponemos, identificamos y tipificamos las características del *bullying* y los distintos síntomas que presentan sus hijos en función del rol que representan, ya sea de acosado o de acosador. Presentamos la importancia que juegan el proceso de socialización dentro y fuera del seno familiar y el papel de las tutorías en el centro escolar.

## **3. METODOLOGÍA**

La muestra está compuesta por 748 padres con hijos que cursan tercero y/o cuarto de la ESO de distintos municipios de la provincia y del centro de la capital de Salamanca. En una primera aproximación, los cuestionarios fueron presentados a centros educativos de la provincia, tanto públicos como concertados. Tras las correspondientes entrevistas con el equipo de orientadores de cada institución, nos concedieron autorización para realizar la coordinación de las tareas de forma conjunta con los tutores de cada curso. Otro dato significativo, es el hecho de permitirnos la Dirección de los centros el acceso a las reuniones de las AMPAs, para explicar e implicar a los padres en la importancia de cumplimentar sus cuestionarios, obteniendo una colaboración satisfactoria por su parte. Recuérdese (Villardón, 2004: 13) 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. Los encuestados presentan los siguientes porcentajes: respecto a la insti-

tución, un 51.7% acude a IES y un 48.3% a colegios concertados; en cuanto al curso escolar, un 56% son de tercero y un 44% de cuarto de la ESO. En función del género, un 48.9% corresponde al masculino y un 51.1% al femenino. En relación a las zonas recodificadas, un 34.8% pertenece al centro de Salamanca y un 65.2% al 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 .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 ( $\chi^2$ ) 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)*, siendo el estadístico utilizado: chi-cuadrado ( $\chi^2$ ).

En lo que respecta a la representatividad muestral, fueron solicitados a la Delegación Provincial del MEC de Salamanca los datos correspondientes a los universos de alumnos de tercero y cuarto de la ESO, que corresponde a 5.850, así: Tamaño del universo: 11.700 (5.850 alumnos x 2). El tamaño de la muestra: 748; nivel de confianza: 95.5%; estimadores de la varianza poblacional:  $p = q = 50\%$  (caso más desfavorable) y un error muestral:  $\pm 3.54\%$ .

#### 4. DEFINICIÓN

Los cuatro requisitos que la violencia escolar (Serrano, 2006) debe cumplir para ser tipificada como acoso escolar son los siguientes: ha de ocurrir entre compañeros; debe darse en un marco de desequilibrio de poder; ha de reiterarse y, finalmente, tiene que ser intimidatoria (Olweus, 1993, 1998; Sharp y Smith, 1994; Moradillo, 2008). Por tanto, el *bullying* (Barri, 2006) es un acoso sistemático, que se produce de forma reiterada por parte de uno o varios acosa-

dores a una o varias víctimas, y puede acontecer ante un grupo que bien permanece como espectador silencioso, o bien participa a su vez activamente acosando en mayor o menor grado, existiendo un desequilibrio de fuerzas. Para poder hablar de *bullying* (Barri, 2013) son necesarios otros factores como la propia percepción del acoso que tenga la posible víctima, lo que está en relación al potencial del acosador y a la capacidad de resistencia de dicha víctima, así como de las posibilidades de reacción de la misma.

## 5. INDICADORES

Los padres han de mantenerse en alerta ante ciertos síntomas mostrados por sus hijos para llevar a cabo una intervención eficaz dentro del seno familiar y poder transmitir su preocupación de forma objetiva al centro escolar, tanto si su hijo se encuentra en el papel de víctima como de agresor. Hemos de recordar que no todos los indicadores se tienen que manifestar al unísono ni en igual intensidad, ni debemos caer en burdas excusas promulgadas por los actores implicados. También, los padres deben asumir la realidad del momento en que se encuentra inmerso su hijo, ya sea en uno u otro rol. Serrano (2006), nos proporciona algunos indicadores para que los padres puedan detectar si su hijo sufre *bullying*: cambios en el comportamiento del niño; cambios de humor; mostrar frecuentemente tristeza y/o síntomas de depresión; aislarse de la realidad; pasar muchas horas en soledad y no salir con sus amigos; pesadillas, cambios en el sueño y/o en el apetito; presentar síntomas psicósomáticos el día anterior de incorporarse al colegio, como dolores de cabeza, de estómago, vómitos; que se le pierde a menudo el dinero o se le deterioran sus pertenencias escolares o personales; aparece con golpes, hematomas o rasguños, dice que tiene frecuentes caídas o accidentes; no quiere salir, ni se relaciona con sus compañeros y no acude a excursiones del colegio. Además, nos señala los distintos tipos de indicadores del agresor escolar, como: mostrar ausencia de empatía; ser egocéntrico; mostrarse rebelde; ser dominante en las relaciones con sus amigos; disfrutar mofándose y humillando a sus compañeros cada vez que hay oportunidad y haber recibido dos o más llamadas de atención por peleas con sus iguales.

## 6. FAMILIA

Sería conveniente preguntarse qué es la educación, ya que es un concepto más amplio que la mera instrucción académica, es un aprendizaje global e íntegro de la persona, que desarrolla todas las facetas de su personalidad y no se centra única y exclusivamente en el ámbito cognitivo. La escuela del futuro (Gardner, 2013) debería estimular al discente a descubrir, desarrollar, combinar y utilizar todas sus inteligencias para maximizar sus propios logros educativos. Las relaciones afectivas precoces y las de apego (Marina, 2015) configuran los hábitos emocionales y de carácter, como el sentimiento de seguridad básica, el esfuerzo, enfrentarse a los problemas, comunicarse de forma adecuada, experimentar sentimientos prosociales, entre otros, los cuales no se improvisan, sino que se van adquiriendo a lo largo de un proceso que se puede estimular y dirigir. El estudio realizado por Cava (2011) resalta la importancia de la comunicación padres-hijos (víctimas de acoso) como factor protector del adolescente en su ajuste psicológico. En este sentido, somos el resultado de la educación que hemos recibido (Urrea, 2012) y la posterior autoeducación. Por tanto, los valores como expresan Paredes y Ribera (2006) no se enseñan, se aprenden de forma racional y autónoma. Así, entendemos que la educación no se inicia en la escuela, sino que comienza en el hogar, en el seno de las familias, a través (Yubero, Larrañaga y Martínez, 2013) de las prácticas educativas que llevan a cabo los padres, sin olvidar las experiencias surgidas de la amistad o de la información proporcionada por los medios de comunicación. En nuestro estudio (Rizo, 2013), los porcentajes obtenidos de los padres ante el ítem: **resalta en casa que todos tenemos los mismos derechos y obligaciones**, reflejan que un 91.1% responde que siempre o casi siempre lo resaltan, un 4.8% normalmente, un 1.9% a veces y un 2.1% nunca o casi nunca. Ante los ítems: **si desarrollan en casa el valor del respeto y escuchar antes de juzgar y si insisten en el respeto atendiendo a los diversos caracteres**, los resultados son muy parecidos a los anteriores. El ítem correspondiente a: **si los padres inciden en que debemos tratar a los demás como nos gustaría que nos trataran**, un 92.5% contesta que siempre o casi siempre, un 4.6% dice que normalmente, un .9% que a veces y un 2% que nunca.

Los padres al contestar al ítem: **rechaza la incitación verbal hacia actitudes sexistas**, un 88.9% responde que siempre o casi siempre, un 3.7% que normalmente, un 2.1% que a veces y un 5.3% que nunca o casi nunca. De igual forma, a la pregunta: **si permiten que sus hijos manifiesten su malestar ante actitudes sexistas**, un 69.7% manifiesta que siempre o casi siempre, un 14.3% que normalmente, un 7.0% que a veces y un 9.0% que nunca o casi nunca. Dentro de las actitudes sexistas, hemos de reparar en el *bullying* homofóbico, el cual para Rivers (2013) sigue siendo considerado un problema a tratar en la actualidad, y recomienda a los padres estar atentos a los indicadores (arriba reseñados) para detectar si sus hijos están siendo acosados por su orientación sexual. Además, anima a los padres a acudir al centro y ver si dentro de sus normas de convivencia incluyen políticas contra la discriminación sexista y homofóbica. Muchos padres, según Pérez (2011: 345) “no se preocupan demasiado del lenguaje y los comportamientos o actitudes machistas, xenofobas, homofobas y demás fobias que puedan mostrar”. En cambio, a nivel de la provincia de Salamanca, las opiniones de los padres en este sentido nos indican lo contrario. Al plantear las siguientes dos hipótesis, los padres valoran positivamente a los docentes y consideran que aquellos profesores que evitan y rechazan actitudes sexistas por parte del alumnado logran disminuir la desafección escolar ( $H_1$ ) y el fracaso escolar ( $H_2$ ) de éstos, dando consistencia a la relación transmisión de valores-rendimiento escolar, con alta significancia.

Hipótesis 1 (H<sub>1</sub>). *Los profesores que evitan y rechazan actitudes sexistas por parte del alumnado reflejan en éstos una menor desafección escolar.*

Los profesores evitan y rechazan actitudes sexistas	Los alumnos se han planteado abandonar los estudios con o sin trabajo		
	No	Sí	Total
	% de la fila	% de la fila	% de la fila
Nunca o casi nunca + A veces	63.6	36.4	100.0
Normalmente	85.7	14.3	100.0
Siempre + casi siempre	77.4	22.6	100.0
Total	76.7	23.3	100.0
Pearson ( $\chi^2$ )	6.738		
gl.	2		
Sig.	.034*		

Fuente: Rizo, 2013.

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

Hipótesis 2 (H<sub>2</sub>). *Los profesores que evitan y rechazan actitudes sexistas por parte del alumnado logran disminuir su fracaso escolar*

Los profesores rechazan la incitación verbal		Alumnos que han abandonado / repetido curso / suspendido 3 o más materias	
		GRUPO G	GRUPO H
		% de la fila	% de la fila
	Nunca o casi nunca + A veces	12.7	87.3
	Normalmente	35.7	64.3
	Siempre + casi siempre	47.7	52.3
	Total	44.7	55.3
	Pearson ( $\chi^2$ )	26.036	
	gl.	2	
	Sig.	.000*	



Percepciones de los padres respecto al *bullying*...

		Alumnos que han abandonado / repetido curso / suspendido 3 o más materias	
		GRUPO G	GRUPO H
		% de la fila	% de la fila
Los profesores permiten a sus alumnos manifestar malestar ante las actitudes sexistas	Nunca o casi nunca + A veces	29.4	70.6
	Normalmente	39.8	60.2
	Siempre + casi siempre	49.1	50.9
	Total	44.7	55.3
	Pearson ( $\chi^2$ )	16.445	
	gl.	2	
	Sig.	.000*	

Fuente: Rizo, 2013.

Grupo G. Sus hijos no han abandonado, ni repetido ni suspendido 3 o más materias.

Grupo H. Alguno o varios de sus hijos sí han abandonado, o han repetido o han suspendido 3 o más materias.

\* El *estadístico* de chi-cuadrado es significativo en el nivel  $p=.05$  en ambos casos.

## 7. AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

Centrándonos en los agentes de socialización primarios y secundarios como transmisores de cultura<sup>1</sup>, siguiendo las tesis de Rocher

1 Para Besalú (2011) la cultura no es un objeto que se pueda poseer o no, y no existen fronteras perfectamente delimitadas entre los diversos universos culturales. Por lo tanto, proclama con rotundidad que la cultura “es conocimiento, capacidad y actitud de que dispone toda persona humana para desenvolverse en su vida”. A partir de dicha definición, se puede decir que nadie pertenece a ninguna cultura, más bien es la cultura la que pertenece a las personas, que la pueden usar y recrear de la manera que estimen conveniente a lo largo de sus vidas, y es esa utilización la que les va a hacer semejantes a otras personas y la que va a establecer diferencias con otras.

(2006: 133-134), podemos definir la socialización “como el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”. Estos elementos socioculturales, para Vera (2005: 19), son conocimientos, modelos, valores y símbolos; en definitiva, “maneras de obrar, de pensar y de sentir”, propias de los grupos, de la sociedad y del entorno en el que ha de vivir cada persona. En este marco, según Sánchez-Queija (2008: 121), la familia ocupa un lugar primordial, “es un contexto fundamental en el desarrollo de las personas, y esto no cambia en la etapa adolescente”. Lila, Van Aken, Musitu y Buelga (2006) opinan que la familia continúa siendo un entorno básico para superar las características de la adolescencia, tales como la formación de la identidad, la adquisición de autonomía o el ajuste psicosocial del adolescente. En palabras de Giner (2003) es en la familia donde se aprende la interiorización de la autoridad y las diferentes emociones, y si uno de estos dos pilares no es sólido el crecimiento armónico se verá afectado. En el contexto geográfico en que nos desenvolvemos –provincia de Salamanca–, según el estudio de Martín, Ortiz y Vicente (1999), en general, opinan que la familia salmantina, como primer agente de socialización educa a los niños en valores de respeto, convivencia, educación y buenas relaciones, induciéndoles en su mayoría, a que sus comportamientos sean poco agresivos u hostiles. Muchos teóricos (Alexander, Roodin y Gorman, 2003) consideran relevante durante la adolescencia la formación y consolidación de la identidad personal. Para Rodríguez Pérez (2007), en la familia adquieren sus primeros vínculos de apego y supone el agente de socialización más importante en la vida de un individuo, no sólo porque es el primer agente, sino porque se constituye el nexo entre el individuo y la sociedad, permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad y la confirmación de las expectativas de los padres.

Ante esta situación de cambio y pugna por el poder y por la razón, los padres adoptan diferentes tipos de respuesta en su proceso

de socialización que configuran la actitud del individuo, sin olvidar (Brioso y Sarriá, 1990) la imposición de control externo en las interacciones adulto-adolescente. Todo ello es posible (Elias, Tobías y Friedlander, 2014) a través de la comunicación entre padres e hijos, como ejercicio para desarrollar las aptitudes de inteligencia emocional del niño. A este respecto, Baumrind (1973) ha delineado tres prototipos de interacción entre padres e hijos que pueden estar relacionados con el desarrollo de la conducta prosocial: la primera pauta es la de **los padres permisivos**. Se caracterizan, por rechazar el castigo, su nivel de control es bajo así como el grado de madurez que exigen, pero el grado de comunicación y afecto es alto, consultan con sus hijos las decisiones y suelen dar explicaciones acerca de las reglas familiares. Permiten a los niños autoorganizarse y utilizan el razonamiento para lograr las finalidades. Estimulan a sus hijos a expresar sus sentimientos e impulsos. La segunda pauta es la de **los padres autoritarios**, los cuales manifiestan un alto nivel de control, esperan una conducta madura pero el nivel de comunicación y afecto es mínimo. La comunicación entre padres e hijos es pobre y le dan mucha importancia a la disciplina. El tercer grupo es el de **los padres democráticos**, que presentan altos niveles de comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. No son indulgentes, sino que marcan los límites, escuchan y llegan a acuerdos. Evitan el castigo y suelen ser muy afectuosos. Estos comportamientos están muy ligados a la actitud del niño frente a la vida y al desarrollo de su autoestima. Siguiendo estas pautas, en nuestro estudio los datos reflejan que a la respuesta del ítem: **da lugar a que sus hijos cuestionen sus explicaciones**, un 60.3% responde que siempre o casi siempre, un 25% expresa que normalmente lo permiten, un 13% a veces y un 1.7% que nunca o casi nunca. De igual forma, al responder al ítem: **si permiten que sus hijos debatan y expresen sus opiniones**, un 76.7% dice que siempre o casi siempre, un 15.4% que normalmente, un 5.1% que a veces y un 2.8% que nunca o casi nunca. Estos datos reflejan que los padres en la actualidad están abiertos a los comentarios emitidos por sus hijos aunque marcan ciertos límites a la hora de cuestionar sus explicaciones. A pesar de las desavenencias o tensiones “normales” que surgen en las relaciones familia-adoles-

cente, según Musitu, Martínez, Varela y Pereira (2011) casi un 80% de jóvenes expresan satisfacción en sus relaciones familiares y consideran a la familia como la más importante fuente de apoyo. Para Papalia, Olds y Feldman (2009), en la adolescencia aparece otro gran agente primario, las amistades o iguales, con los que pasa cada vez más tiempo, se comparten actitudes, cualidades y comportamientos que los adolescentes consideran difícilmente comprensibles por parte del mundo adulto, poco a poco se va produciendo una mayor dependencia de sus amigos al compartir más confidencias con ellos que con los padres. En cualquier caso, coincidimos con Villalba (2003) al opinar que tanto la familia, los amigos y la escuela suponen la mayor influencia del entorno del adolescente, y en función de ellos y del proceso de socialización estará más expuesto o no a las conductas de riesgo como la violencia juvenil (maltrato, abusos o delincuencia) y las relaciones personales.

Así, para Bourdieu y Passeron (2015), el origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (1979), para Bourdieu, se especifica que debemos valorar que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. El economicismo desconoce también que el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado, y que puede ponerse a su servicio. A este respecto, la variable: **estudios de los padres recodificada**, refleja que un 27.9% son diplomados o licenciados universitarios, un 71% tiene una titulación inferior a diplomado y un 1.1% no tiene ninguna titulación. En la variable: **número de libros en casa**, se observa que un 6.9% posee entre 0 y 25 libros; un 33.2% entre 26 y 100; un 27.5% entre 101 y 200, y por último, un 32.4% más de 200 libros. Las conclusiones obtenidas y mostradas más adelante a través del árbol de decisión, resaltan la incidencia de estas dos variables en el fracaso y/o desafección escolar, donde queda al descubierto que aquellos hijos con padres que tienen formación académica universitaria y aportan mayor capital cultural en su educación, presentan porcentajes menores de fracaso y/o desafección escolar.

## 8. LA TUTORÍA

La tutoría para Soler (2008: 144) es “un recurso importante en el proceso de participación, concienciación, prevención y desarrollo de programas de intervención sobre convivencia en el centro educativo”; además, sirve (Fernández, 2004) para trabajar la aplicación de las habilidades sociales y resolución de conflictos. Por ello, para los padres es primordial conocer el plan de convivencia y el reglamento de régimen interno del centro (Diez, Recio y Niño, 2011), así como cualquier documento, proyecto o normativa que tenga como objetivo la mejora de la convivencia escolar. Para que la participación resulte efectiva, los padres deberían estar informados de los deberes y derechos propios y los de sus hijos, con la finalidad de encauzar de forma fluida la comunicación con el resto de los miembros de la comunidad educativa a lo largo de la vida escolar de sus hijos. Los padres deben asumir (Avilés, 2015) que esta ardua tarea de lucha contra el *bullying* precisa de parte de su tiempo y deben exigir un espacio de participación en un ambiente de consenso con el resto de la comunidad educativa, siempre bajo el principio de lealtad educativa con el profesorado. Así, las Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Larena, 2008) consideran que la formación para las familias es una prioridad, ya que éstas fomentan el aprendizaje de sus hijos dentro y fuera del aula. Resulta incongruente que algunas Comunidades Autónomas se hayan planteado prescindir de la hora de tutoría, ya que (Muñoz y Pastor, 2014) tanto la LOE como la LOMCE consideran que la acción tutorial resulta favorecedora y necesaria para la calidad de la educación. De igual forma queda reflejado en nuestra hipótesis 3 (H<sub>3</sub>).

Hipótesis 3 ( $H_3$ ). *Las Tutorías de Grupo son imprescindibles para evitar el fracaso escolar.*

Relación Tutoría de grupo - Fracaso escolar	Alumnos que han abandonado / han repetido curso / han suspendido 3 o más materias		
	Total	Grupo G	Grupo H
	% N	% N	% N
Totalmente en Desacuerdo	4.4	4.8	4.1
En Desacuerdo	8.2	8.4	8.0
Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo	23.4	28.1	19.6
De Acuerdo	37.2	35.6	38.4
Totalmente de Acuerdo	26.9	23.1	30.0
Total	100.0	100.0	100.0
Pearson ( $\chi^2$ )		9.706	
gl.		4	
Sig.	.046*		

Fuente: Rizo, 2013.

Grupo G. Sus hijos no han abandonado ni repetido ni suspendido 3 o más materias.

Grupo H. Alguno o varios de sus hijos sí han abandonado, o han repetido o han suspendido 3 o más materias.

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

## 9. ASPECTOS LEGISLATIVOS

No podemos seguir asumiendo que el acoso y/o agresión entre iguales forme parte de la vida en la escuela, así que ya es hora que los padres, profesorado y el propio centro desistan de una mentalidad permisiva, exteriorizada a través del mutismo, negación, ocultación, laxitud u omisión ante tales actos, dejando casi totalmente indefenso al menor acosado y sin la debida educación en valores al menor agresor. El Código Penal (C.P.) en su artículo 19 establece la mayoría de edad penal a los 18 años, pero no por ello los menores y sus padres o

tutores quedan totalmente exentos de responsabilidades. La Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (L.O. 5/2000, de 12 de enero) en su art. 3 considera que un menor de catorce años no puede ser investigado (es inimputable penalmente) y, por tanto, no se les exigirá responsabilidad, pero según el art. 1.1 de la L.O. 5/2000 a los mayores de catorce años y menores de dieciocho se les podrá exigir responsabilidades de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal. Muchos padres consideran que no tienen responsabilidad, pero lo cierto es que, últimamente, la jurisprudencia se ha endurecido y ha tomado conciencia de la responsabilidad subsidiaria de los padres por los actos o daños cometidos por sus hijos, tal como recoge el art. 1903 párrafos 2 y 3 del Código Civil y el art. 61.3 de la L.O. 5/2000 para los menores de edad. Para Rubio Lara (2008) los padres ante el *bullying* no tienen únicamente una responsabilidad moral, ni se encuentran excluidos en su intervención por el mero hecho de que ocurra en la escuela sino que tienen encomendado el deber jurídico-penal de impedir, cuando puedan hacerlo y no tengan riesgo propio o ajeno, o denunciar estos delitos cuando de ellos tengan noticia, a la autoridad o funcionario público del centro escolar, o ante las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, ya sean estatales, autonómicos o locales. Tal obligación (como acto de omisión) recae tanto sobre los padres del agresor como de la víctima según lo previsto en el artículo 450<sup>2</sup> del Código Penal.

## **2 De la omisión de los deberes de impedir delitos o de promover su persecución**

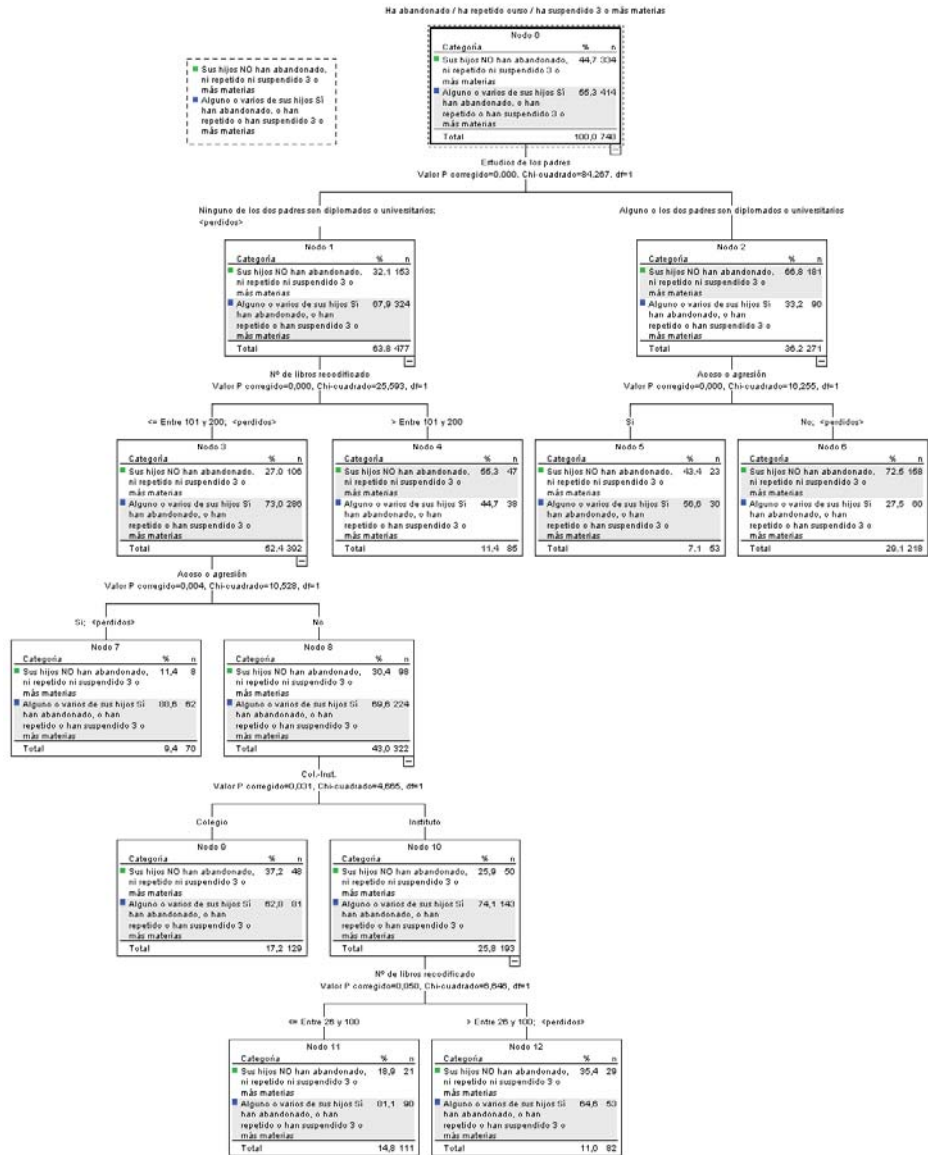
### **Artículo 450**

**1.** El que, pudiendo hacerlo con su intervención inmediata y sin riesgo propio o ajeno, no impidiere la comisión de un delito que afecte a las personas en su vida, integridad o salud, libertad o libertad sexual, será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años si el delito fuera contra la vida, y la de multa de seis a veinticuatro meses en los demás casos, salvo que al delito no impedido le correspondiera igual o menor pena, en cuyo caso se impondrá la pena inferior en grado a la de aquél.

**2.** En las mismas penas incurrirá quien, pudiendo hacerlo, no acuda a la autoridad o a sus agentes para que impidan un delito de los previstos en el apartado anterior y de cuya próxima o actual comisión tenga noticia.

## 10. ESTUDIO MULTIVARIANTE A TRAVÉS DE ÁRBOLES DE DECISIÓN

Árbol 1



Fuente: Rizo, 2013.



En el árbol 1 de padres, en el nodo 0 describimos la variable respuesta o variable dependiente: **sus hijos no han abandonado, ni repetido curso ni suspendido 3 o más materias** (en adelante, no han abandonado), que representará a la variable que queremos explicar a partir de las variables predictoras. El total de la muestra asciende a 748 padres que tienen hijos que cursan tercero o cuarto de la ESO, siendo los porcentajes de las variables discriminantes los siguientes: un 44.7% (334 padres) de los padres opinan que sus hijos no han abandonado y un 55.3% que expresan que sí (414 padres).

A continuación, la variable dependiente se ramifica en el nodo 1 perteneciente a la variable: **ninguno de los padres es diplomado o titulado universitario** y en el nodo 2 a la variable: **alguno de los padres (o los dos) es diplomado o licenciado**. Respecto a los primeros, un 32.1% de padres opinan que sus hijos no han abandonado y un 67.9% que sí han abandonado; en el nodo 2 un 66.8% no han abandonado y un 33.2% piensa que sí han abandonado.

El nodo 1 se vuelve a ramificar en los nodos 3 y 4, pertenecientes a la variable: **número de libros en casa**. En el nodo 3, los que sí han repetido curso o suspendido 3 o más materias representan el 73% y tienen menos libros en casa. El nodo 3 se vuelve a ramificar en los nodos 7 y 8 pertenecientes a la variable: **acoso**. En el nodo 7, que corresponde a aquellos hijos que sí han sufrido acoso escolar, vemos que un 88.6% expresa que sus hijos han sufrido *bullying* y se han planteado abandonar, han repetido curso o han suspendido 3 o más materias. El nodo 2 se vuelve a ramificar en los nodos 5 y 6 pertenecientes a la variable: **acoso**. En el nodo 5, que también corresponde a aquellos hijos que han sufrido acoso, se observa que un 56.6% de este grupo, sus hijos se han planteado abandonar, han repetido curso o han suspendido 3 o más materias. Así, los resultados obtenidos nos permiten comprobar que la formación académica de los padres, el número de libros en casa y el acoso escolar sufrido por sus hijos son variables que influyen en la desafección y el fracaso de los mismos.

## 11. CONCLUSIONES

Deseamos dejar constancia en nuestras conclusiones de la relevancia de los padres ante el fenómeno *bullying*, ya que no son únicamente sus hijos, en la consideración de alumnos, los implicados en la violencia escolar en cualquiera de sus roles. Los padres, la familia, en su conjunto, de forma directa o indirecta debe asumir que tales roles también les compete a ellos, tanto desde un punto de vista afectivo y moral como subsidiario. En numerosas ocasiones se piensa que la simple omisión en las actuaciones o el desconocimiento les exime de las consecuencias legales que pueden acarrear los actos de acoso o agresión escolar cometidos por sus hijos hacia sus iguales. Los padres de las víctimas, comienzan a tomar conciencia no sólo de la gravedad del tema sino también de las repercusiones que tanto a nivel personal como en su rendimiento académico tiene en sus hijos. Las dificultades con que se encuentra el primer denunciante son decepcionantes en sus comienzos, pero superadas las primeras barreras, en algunos casos, estos precursores van logrando abrir camino a futuras actuaciones. Tampoco podemos dejar de lado la difícil tarea que se les presenta a los padres de los agresores, quienes merecen todo la ayuda necesaria y comprensión necesaria de la comunidad educativa, para prevenir, y en su caso, reorientar al alumno en sus actuaciones. Por ello, hemos pretendido destacar la importancia que tienen las relaciones padres-hijos en cualquiera de los roles. De los datos extraídos, además de los que presentamos a continuación, podemos concluir que los padres educan a sus hijos en valores y tienen en alta consideración las actuaciones de los tutores en el rendimiento académico y educativo de sus hijos, pero consideramos que es necesaria una mayor implicación con el centro y el resto de la comunidad educativa para encauzar debidamente la trayectoria escolar de sus hijos. Las siguientes variables recodificadas nos proporcionan una información que deja mucho que desear, ya que un 64.2% de padres responde que ningún hijo ha abandonado o fracasado en la ESO y un 35.8% opina que sí, lo cual refleja una estadística demasiado elevada, tanto a nivel provincial como nacional. Aun así, un 89% opina que ningún hijo ha pensado en abandonar los estudios frente a un 11% que sí se lo ha planteado. Los datos varían un poco al introducir

la variable trabajo, en cuanto que un 84.4% cree que ninguno de sus hijos ha pensado abandonar los estudios si encontrara trabajo y un 15.6% opina que sí se lo ha planteado. Destacan los datos que hacen referencia a la variable: repetición de curso recodificada, donde un 64.1% manifiesta que ningún hijo ha repetido curso, pero un alarmante 35.9% afirma que alguno de sus hijos ha repetido algún curso académico. La variable acoso escolar y su vinculación a la tutoría de grupo presenta los siguientes datos: un 82.4% de los padres considera que sus hijos no han sufrido acoso o agresión escolar frente a un 17.6% que opina que sus hijos han sufrido *bullying*. Además, un 85% afirma que el acoso influye en el fracaso y/o desafección escolar ante un 9.9% que ni está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5.1% opina que no tiene ninguna incidencia. Los resultados se aproximan bastante al incorporar la variable: tutoría de grupo, ya que un 64.1% opina que es fundamental para evitar el fracaso y/o desafección escolar, y un 70.8% para prevenirlo. Resulta preocupante que el 23.4%, en el primer apartado, y el 17.9%, en el segundo, respondan que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Como corolario, queda patente que nos queda mucho por hacer.

## 12. LIMITACIONES

Debemos señalar que las limitaciones que presenta el trabajo vienen generadas por el acotamiento geográfico del estudio, ocasionado principalmente por la falta de medios para poder abarcar otras provincias. El cuestionario, construido para analizar las percepciones de los padres en relación al acoso escolar que sufren sus hijos y el fracaso y/o la desafección escolar, nos ha proporcionado una información valiosa, pero consideramos que para futuras investigaciones se deberían incluir otras variables que permitan mayor amplitud, como es el punto de vista del padre con posibles hijos en el rol de agresor y sus consecuencias en su rendimiento escolar.

### 13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, T., ROODIN, P. y GORMAN, B. *Psicología Evolutiva*. 4a, 1a reimp. Ed. Madrid: Pirámide, 2003. ISBN: 978-84-368-1256-5.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. *Proyecto antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid: CEPE, 2015. ISBN: 84-8196-238-4.
- BARRI VITERO, F. *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Ed. Wolters Kluwer España, Educación, 2006. ISBN 84-7197-871-7.
- BARRI VITERO, F. *Acoso escolar o bullying. Guía imprescindible de prevención e intervención*. Tarragona: Altaria, 2013.
- BAUMRIND, D. *The development of instrumental competence through socialization*. In A. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1973.
- BESALÚ COSTA, X. Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación. Alumnado, escuela, cultura. *Colección Estudios Creade. MEC*, 2011, no. 8. pp. 45-52.
- BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 1979, vol. 30, no. 1. pp. 3-6.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. París: Ed. De Minuit, Labor, 2015.
- BRIOSO, A. y SARRIA, E. Trastornos del comportamiento. *Marchesi, Coll y Palacios (Comp.)*, *Desarrollo psicológico y educación*, 1990, vol. 3. pp. 183-196.
- BRUNET, J. L., CARAZO, B. y HERRERO-MARTÍN, J. *Familia y escuela. Encuentro necesario*. Madrid: San Pablo, España, 2014.
- CAVA, M. J. Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 2011, vol. 20, no. 2. pp. 183-192.
- DIEZ ZAMORANO, M. J., RECIO RIVAS, J. I. y NIÑO TRIVIÑO, J. *La convivencia en las aulas. Recursos y estrategias para el docente*. Salamanca: JET PRINT, 2011.
- ELIAS, M., TOBÍAS, S. y FRIEDLANDER, B. *Educación con inteligencia emocional*. 5ª ed. Colección ed. Barcelona: DEBOLSILLO, 2014. ISBN 978-84-9908-923-2.
- FERNÁNDEZ, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, 2004. ISBN 8427712561.

- FLECHA GARCÍA, R. y LARENA FERNÁNDEZ, R. *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.
- GARCÍA ROJAS, A. D. *Violencia escolar y de género: Conceptualización y retos educativos*. Huelva: Universidad de Huelva, 2016. ISBN 978-84-15147-36-7.
- GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 2013.
- GINER TARRIDA, A., MARTÍNEZ MARTÍN, M. (Coord.) y Tey Teijón, A. (Coord.). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2003. *La entrevista con la familia*, pp. 139-146. ISBN: 84-330-1747-0.
- LILA, M., VAN AKEN, M., MUSITU, G. y BUELGA, S. Family and adolescence. Handbook of adolescent development. *The Spanish Journal of Psychology*, 2006, no. 1. pp. 154-174.
- MARINA, J. A. *Despertad al dipodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Ariel, 2015.
- MARTÍN HERRERO, J. A., ORTIZ ORIA y VICENTE, M. Psicología e identidad salmantina. *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 1999, vol. 31, no. 73. pp. 157-168.
- 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 978-84-9842-138-5/978-84-9842-138-1.
- MUÑOZ GARRIDO, V. y DE PEDRO SOTELO, F. Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 2005, vol. 16, no. 1. pp. 107-124.
- MUÑOZ HUESO, A. C. y PASTOR GIL, L. La supresión de la hora de tutoría en Educación Secundaria. Un estudio exploratorio sobre las creencias de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 2014, vol. 26, no. 1. pp. 13-30.
- MUSITU, G., MARTÍNEZ, B., VARELA, R. y PEREIRA, R. *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder*. 1a ed. Madrid: Morata, 2011. *El ajuste en la adolescencia: Las rutas transitorias y persistentes*, pp. 109-128. ISBN 9788471126825.
- 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).
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W. y FELDMAN, R. D. *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. 11a ed. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana, 2009. ISBN 978-970-10-6889-2.

- PAREDES, E. y RIBERA, D. *Educación en valores*. Barcelona: Tibidabo, 2006.
- PÉREZ SANCHO, P. *Capítulo XVIII: Adolescentes Homo y Trans. El más difícil todavía*. Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder. 1a ed. Madrid: Morata, 2011.
- PICORNELL LUCAS, A. *La infancia en desamparo*. Valencia: Nau Llibres, 2006. ISBN 84-7642-727-1.
- RIVERS, I. *El bullying homofóbico*. Biblioteca Nueva, 2013.
- 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.
- ROCHER, G. *Introducción a la Sociología General*. 12a ed. Barcelona: Herder, 2006. ISBN 842540584X.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, A. Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 2007, no. 9. pp. 91-97.
- RUBIO LARA, P. Á. Violencia escolar: aspectos socioculturales, penales y procesales. Madrid: Dykinson, 2008. *Responsabilidad por omisión en los supuestos de violencia escolar*, pp. 41-57. ISBN 978-84-9849-270-5.
- SÁNCHEZ-QUEIJA, I. Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez. 1st ed. McGraw-Hill, 2008. *El desarrollo socio-emocional del adolescente*, pp. 115-136 DIALNET. ISBN 978-84-481-6871-1.
- SERRANO, Á. *Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel, 2006.
- 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.
- URRA, J. *Mapa sentimental. Alcanza la estabilidad emocional conociendo tus sentimientos*. Madrid: Aguilar, 2012.
- VERA VILA, J. Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, 2005, no. 68. pp. 19-32.
- VILLALBA QUESADA, C. El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Psychosocial Intervention*, 2003, vol. 12, no. 3. pp. 283-299.
- VILLARDÓN, J. L. Introducción a la inferencia estadística: Muestreo y estimación puntual y por intervalos. *Salamanca, España: Departamento de Estadística-Universidad de Salamanca*, 2004.
- YUBERO JIMÉNEZ, S., LARRAÑAGA RUBIO, E. y MARTÍNEZ, I. *Familia, comunicación y conductas de acoso*. Biblioteca Nueva, 2013.