

VNIVERSITAT D VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNOSTICO EN EDUCACIÓN

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BULLYING:  
PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

PRESENTADA POR:

MACARENA SERRANO SOBRINO

DIRIGIDA POR:

DRA. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> DE LOS DESAMPARADOS PEREZ CARBONELL

DRA. D<sup>a</sup> GENOVEVA RAMOS SANTANA

VALENCIA, 2013

TESIS DOCTORAL



***“Cada uno de nosotros tenemos que hacer lo que podamos para ayudarnos unos a otros, por poco que sea. Si cada uno de nosotros hacemos algo por la paz, entre todos podemos conseguir que las cosas sean diferentes (Corrigan-Maguire, Premio Nobel de la Paz en 1976)”***

(Extraído de Beane, 2006, p. 101)



## **Agradecimientos**

Antes de comenzar con la exposición del siguiente trabajo me gustaría dar las gracias a todas las personas que han hecho posible el desarrollo del mismo. En primer lugar, quiero agradecer a las Doctoras M<sup>a</sup> de los Desamparados Pérez Carbonell y Genoveva Ramos Santana, las dos directoras del estudio, que me hayan brindado todos sus conocimientos acerca de cómo elaborar este, siendo incondicional su ayuda en las continuas reuniones y charlas conjuntas de puesta en común de ideas, opiniones e informaciones. Así como que me hayan animado siempre ante los pequeños problemas que han ido surgiendo en el proceso de elaboración de la tesis, haciendo que no decayera mi motivación por proseguir con el trabajo. También, dar las gracias al profesor Gonzalo Americh Cerveró por sus valiosas orientaciones para la realización de los análisis de datos.

Asimismo, ofrecer mi más sincero agradecimiento a todos los directores/as y orientadores/as de los centros educativos que han colaborado en el estudio, permitiendo el acceso a su profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Además, mostrar mi gratitud a cada uno de los/las docentes que voluntariamente han decidido rellenar el cuestionario, puesto que sin esta información no hubiera podido realizar la tesis.

También debo reconocer la inestimable ayuda prestada por mi hermana, dándome útiles consejos sobre la presentación de este trabajo y permitiéndome el acceso a un gran número de los profesores/as encuestados/as, sin olvidar el apoyo proporcionado por mis padres y por mi abuela.

Para terminar, quiero resaltar la importancia de los trabajos realizados por los innumerables autores/as nacionales e internacionales entorno al bullying, aportaciones básicas e imprescindibles para la fundamentación de la tesis presentada.



# ÍNDICE GENERAL

Índice de Anexos .....	1
Índice de Tablas .....	3
Índice de Figuras .....	9
Justificación .....	13
Introducción .....	17
<b>I. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
1. El bullying .....	27
1.1. Concepto de bullying .....	27
1.2. Breve historia del bullying .....	31
1.3. El bullying y las tecnologías de la información y la comunicación .....	33
1.3.1. Cyberbullying, happy slapping y dating violence .....	34
1.3.1.1. Cyberbullying .....	35
1.3.1.2. Happy slapping .....	39
1.3.1.3. Dating violence .....	39
2. Investigación educativa en bullying .....	43
2.1. Acciones de la Unión Europea para promover la investigación en bullying .....	43
2.2. Estudios nacionales .....	46
2.3. Estudios realizados en la Comunidad Valenciana .....	65
3. Tipos de bullying .....	77
3.1. Bullying físico .....	77
3.2. Bullying verbal .....	77
3.3. Bullying social .....	78
3.4. Amenazas y chantaje .....	78
3.5. Acoso sexual .....	78
3.6. Bullying psicológico .....	79

4. Protagonistas de los casos de bullying _____	81
4.1. Acosador/a .....	81
4.2. Víctima .....	82
4.3. Testigos .....	82
5. Factores que inciden en los casos de bullying _____	85
5.1. Factores personales .....	85
5.1.1. Temperamento .....	85
5.1.2. Conducta .....	86
5.1.3. Rasgos genéticos .....	87
5.1.4. Aspecto físico .....	88
5.1.5. Sexo .....	89
5.1.6. Edad .....	90
5.1.7. Grado de socialización .....	91
5.1.8. Éxito escolar .....	92
5.2. Factores escolares .....	92
5.2.1. Circunstancias temporales .....	93
5.2.2. Tamaño del centro educativo y de la clase .....	93
5.2.3. Bienestar personal del profesorado .....	93
5.2.4. Formación del profesorado en bullying .....	94
5.2.5. Organización y gestión de la disciplina en el centro educativo .	96
5.2.6. Tarea del equipo directivo .....	96
5.2.7. Clima social escolar .....	97
5.2.8. Organización del alumnado en los diferentes grupos-clase .....	98
5.2.9. Políticas educativas contra el bullying .....	98
5.2.10. Manejo del poder y control por parte del profesorado .....	100
5.2.11. Método de enseñanza-aprendizaje .....	100
5.3. Factores familiares .....	101
5.3.1. Familias desestructuradas .....	102
5.3.2. Cohesión familiar .....	102
5.3.3. Falta de la figura paterna .....	102
5.3.4. Supervisión del padre y de la madre del entorno social del/la adolescente .....	103
5.3.5. Modelos a imitar por el/la adolescente .....	103
5.3.6. Nivel socio-económico familiar .....	104
5.3.7. Actitud emotiva del padre, madre o persona a cargo del/la adolescente .....	104
5.3.8. Métodos de afirmación de la autoridad .....	104



5.3.9.	Permisividad del padre y de la madre ante la conducta disruptiva del/la adolescente .....	105
5.3.10.	Clima de convivencia familiar .....	105
5.3.11.	Relación de la familia con su entorno social .....	106
5.3.12.	Conocimiento del padre y de la madre de las características conductuales de la adolescencia .....	106
5.3.13.	Educación en la cultura de la información .....	106
5.4.	Factores sociales .....	107
5.4.1.	Inversiones económicas y situación de bienestar .....	107
5.4.2.	Control social mediante actividades religiosas y de culto .....	109
5.4.3.	Constancia en el tiempo de malas relaciones .....	110
5.4.4.	Acumulación de experiencias negativas .....	110
6.	Lugares de riesgo .....	111
6.1.	Patio .....	111
6.2.	Pasillos .....	112
6.3.	Aseos y vestuarios .....	113
6.4.	Clase con y sin presencia del profesor/a .....	114
6.5.	Entrada y salida del centro educativo y alrededores .....	115
6.6.	Actividades extraescolares y excursiones .....	116
6.7.	Comedor y bar .....	116
7.	Medidas de prevención e intervención en bullying .....	119
7.1.	Legislación relacionada con el bullying y la convivencia escolar .....	121
7.1.1.	Legislación internacional con vigencia en España .....	122
7.1.2.	Legislación nacional .....	123
7.1.3.	Legislación de la Comunidad Valenciana .....	138
7.2.	Acciones desarrolladas en el ámbito educativo .....	147
7.2.1.	Acciones orientadas a la formación del profesorado .....	149
7.2.2.	Acciones orientadas al cambio de la organización escolar .....	153
7.2.3.	Acciones orientadas al grupo-clase .....	205
7.2.4.	Acciones orientadas a la resolución de casos de bullying .....	232
7.3.	Intervención familiar .....	258
7.3.1.	Escuela de padres y madres .....	259
7.3.2.	Programa dirigido a la formación de las familias .....	260
7.4.	Comunidades de aprendizaje .....	263
7.5.	Resiliencia frente al bullying .....	266
8.	Consecuencias del bullying para los implicados/as .....	277

<b>II. MARCO EMPÍRICO</b>	<b>281</b>
1. Introducción _____	285
2. Hipótesis y objetivos _____	287
3. Diseño del estudio _____	289
4. Población y muestra _____	291
5. Instrumento de recogida de información _____	295
6. Análisis _____	303
7. Resultados _____	307
7.1. Resultados: Análisis Descriptivo .....	307
7.2. Resultados: Tablas de Contingencia y Pruebas $\chi^2$ de Pearson .....	318
7.3. Resultados: Análisis de Componentes Principales para Datos Categoricos .....	381
8. Síntesis de resultados _____	409
8.1. Síntesis de resultados: Análisis Descriptivo .....	409
8.2. Síntesis de resultados: Tablas de Contingencia y Pruebas $\chi^2$ de Pearson .....	414
8.3. Síntesis de resultados: Análisis de Componentes Principales para Datos Categoricos .....	418
9. Propuesta de un programa de formación en bullying para el profesorado de ESO _____	421
Conclusiones del estudio _____	433
Limitaciones de la investigación y futuras líneas de trabajo _____	437
Referencias bibliográficas _____	441

# ÍNDICE DE ANEXOS

**Pueden ser consultados en el dispositivo digital adjunto**

## **I. MARCO TEÓRICO**

Anexo 1.1. Solicitud de intervención en casos de bullying

Anexo 1.2. Documento de recogida de información y medidas de urgencia

Anexo 1.3. Legislación sobre el bullying de Comunidades Autónomas

Anexo 1.4. Estudios sobre el bullying de Comunidades Autónomas y provincias

Anexo 1.5. Estudios sobre el bullying de países europeos

Anexo 1.6. Recursos de interés

## **II. MARCO EMPÍRICO**

Anexo 2.1. Carta de presentación para los centros educativos

Anexo 2.2. Cuestionario sobre la formación en bullying del profesorado de ESO

Anexo 2.3. Respuestas abiertas del profesorado de ESO encuestado

Anexo 2.4. Resultados: Análisis Descriptivo

Anexo 2.5. Resultados: Tablas de Contingencia y Pruebas  $\chi^2$  de Pearson

Anexo 2.6. Resultados: Análisis de Componentes Principales para Datos Categóricos



# ÍNDICE DE TABLAS

## I. MARCO TEÓRICO

Tabla 1.1. Porcentaje de casos de bullying según el profesorado y el alumnado _____	51
Tabla 1.2. Porcentaje de casos de bullying según la víctimas, los acosadores/as y los testigos _____	56
Tabla 1.3. Porcentaje de casos de bullying según el profesorado _____	57
Tabla 1.4. Porcentaje de casos de bullying según las víctimas y los acosadores/as _____	61
Tabla 1.5. Resumen de los estudios nacionales sobre el bullying _____	64
Tabla 1.6. Porcentaje de casos de bullying según las víctimas, los acosadores/as y los testigos _____	68
Tabla 1.7. Porcentaje de casos de bullying según el alumnado, el profesorado y las familias _____	71
Tabla 1.8. Resumen de los estudios realizados en la Comunidad Valenciana sobre el bullying _____	76
Tabla 1.9. Conductas más frecuentes realizadas por el acosador/a y por la víctima _____	86
Tabla 1.10. Lugares de riesgo de los distintos casos de bullying según las víctimas del estudio del Defensor del Pueblo (2007) _____	117
Tabla 1.11. Lugares de riesgo de bullying según las víctimas de violencia escolar y las víctimas de bullying encuestadas del estudio del Centro Reina Sofía (2005) _____	118
Tabla 1.12. Artículos sobre el bullying y la convivencia escolar _____	123
Tabla 1.13. Derechos y deberes del alumnado _____	124
Tabla 1.14. Correcciones de las conductas disruptivas _____	126
Tabla 1.15. Circunstancias paliativas y agravantes de las correcciones de las conductas disruptivas _____	127
Tabla.1.16. Denominación del Plan de Convivencia en distintas Comunidades Autónomas	130
Tabla 1.17. Denominación del Observatorio de la Convivencia Escolar en distintas Comunidades Autónomas _____	133
Tabla 1.18. Reglas para la aplicación de medidas disciplinarias ante faltas y delitos _____	135
Tabla 1.19. Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa _____	143
Tabla 1.20. Conductas disruptivas y medidas educativas _____	145
Tabla 1.21. Ejemplos de normas de convivencia de centro y sus correcciones _____	158

Tabla 1.22. Ejemplos de normas de convivencia de aula y sus correcciones _____	159
Tabla 1.23. Porcentaje de casos de bullying según el alumnado del proyecto ANDAVE ____	176
Tabla 1.24. Estrategias de aprendizaje cooperativo _____	222

## II. MARCO EMPÍRICO

Tabla 2.1. Breve descripción de los centros educativos que han participado en este estudio _____	291
Tabla 2.2. Distribución del profesorado de ESO encuestado en los 12 centros educativos participantes _____	292
Tabla 2.3. Centros educativos de la población y de la muestra por zonas _____	293
Tabla 2.4. Cuestionarios consultados _____	295
Tabla 2.5. Dimensiones e ítems del Cuestionario sobre formación en bullying del profesorado de ESO _____	299
Tabla 2.6. Estructura del Cuestionario sobre formación en bullying del profesorado de ESO	300
Tabla 2.7. Criterios de interpretación del valor de significación asintótica (bilateral) _____	304
Tabla 2.8. Criterios de interpretación del porcentaje de varianza explicada por cada dimensión _____	304
Tabla 2.9. Criterios de interpretación de las saturaciones de las variables dentro de las dimensiones _____	305
Tabla 2.10. Ámbitos en los que imparte clase el profesorado participante en este estudio _	308
Tabla 2.11. Cursos que tutoriza el profesorado encuestado _____	309
Tabla 2.12. Conocimientos sobre bullying que tiene el profesorado _____	309
Tabla 2.13. Tipos de bullying de los que el profesorado tiene conocimiento suficiente _____	310
Tabla 2.14. Conocimientos sobre el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence _	311
Tabla 2.15. Cursos sobre bullying realizados por el profesorado _____	312
Tabla 2.16. Acciones que sigue el profesorado con la víctima _____	313
Tabla 2.17. Acciones que sigue el profesorado con el acosador/a _____	314
Tabla 2.18. Acciones preventivas que realiza el profesorado con el grupo-clase _____	315
Tabla 2.19. Acciones de intervención que realiza el profesorado con el grupo-clase _____	316
Tabla 2.20. Acciones preventivas que se siguen en los centros educativos participantes _	316
Tabla 2.21. Acciones de intervención que se siguen en los centros educativos participantes _____	318

Tabla 2.22. Asociaciones entre las variables del estudio _____	320
Tabla 2.23. Tabla de contingencia ítem 15 e ítem 2 _____	322
Tabla 2.24. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 15 e ítem 2 _____	324
Tabla 2.25. Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 1 e ítem 2 _____	324
Tabla 2.26. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 22 op. respuesta 1 e ítem 2 _____	326
Tabla 2.27. Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 4 e ítem 1 _____	326
Tabla 2.28. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 22 op. respuesta 4 e ítem 1 _____	328
Tabla 2.29. Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 6 e ítem 9 _____	328
Tabla 2.30. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 22 op. respuesta 6 e ítem 9 _____	330
Tabla 2.31. Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 7 e ítem 2 _____	330
Tabla 2.32. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 22 op. respuesta 7 e ítem 2 _____	332
Tabla 2.33. Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 1 _____	332
Tabla 2.34. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 1 _____	334
Tabla 2.35. Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 9 _____	334
Tabla 2.36. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 9 _____	336
Tabla 2.37. Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 3 e ítem 10 _____	337
Tabla 2.38. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 24 op. respuesta 3 e ítem 10 _____	339
Tabla 2.39. Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 9 _____	339
Tabla 2.40. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 9 _____	341
Tabla 2.41. Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 10 _____	342
Tabla 2.42. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 10 _____	343
Tabla 2.43. Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 7 e ítem 9 _____	344
Tabla 2.44. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 24 op. respuesta 7 e ítem 9 _____	345
Tabla 2.45. Tabla de contingencia ítem 25 e ítem 9 _____	346
Tabla 2.46. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 25 e ítem 9 _____	347
Tabla 2.47. Tabla de contingencia ítem 25 e ítem 10 _____	348
Tabla 2.48. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 25 e ítem 10 _____	350
Tabla 2.49. Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 2 _____	351
Tabla 2.50. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 2 _____	352

Tabla 2.51. Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 9 _____	353
Tabla 2.52. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 9 _____	354
Tabla 2.53. Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 9 _____	355
Tabla 2.54. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 9 _____	356
Tabla 2.55. Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 10 _____	357
Tabla 2.56. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 10 _____	359
Tabla 2.57. Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 9 _____	360
Tabla 2.58. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 9 _____	361
Tabla 2.59. Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 10 _____	362
Tabla 2.60. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 10 _____	363
Tabla 2.61. Tabla de contingencia ítem 27 op. respuesta 3 e ítem 1 _____	364
Tabla 2.62. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 27 op. respuesta 3 e ítem 1 _____	365
Tabla 2.63. Tabla de contingencia ítem 27 op. respuesta 5 e ítem 10 _____	366
Tabla 2.64. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 27 op. respuesta 5 e ítem 10 _____	368
Tabla 2.65. Tabla de contingencia ítem 27 op. respuesta 10 e ítem 2 _____	369
Tabla 2.66. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 27 op. respuesta 10 e ítem 2 _____	370
Tabla 2.67. Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 2 e ítem 8 _____	371
Tabla 2.68. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 28 op. respuesta 2 e ítem 8 _____	373
Tabla 2.69. Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 3 e ítem 8 _____	374
Tabla 2.70. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 28 op. respuesta 3 e ítem 8 _____	375
Tabla 2.71. Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 4 e ítem 1 _____	376
Tabla 2.72. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 28 op. respuesta 4 e ítem 1 _____	377
Tabla 2.73. Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 5 e ítem 8 _____	378
Tabla 2.74. Prueba $\chi^2$ de Pearson ítem 28 op. respuesta 5 e ítem 8 _____	380
Tabla 2.75. Análisis de componentes principales para datos categóricos _____	382
Tabla 2.76. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 _____	383
Tabla 2.77. Matriz de saturaciones ítem 12 _____	383
Tabla 2.78. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12, ítem 23 e ítem 25 _____	385



Tabla 2.79. Matriz de saturaciones ítem 12, ítem 23 e ítem 25 _____	385
Tabla 2.80. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 e ítem 10 _____	387
Tabla 2.81. Matriz de saturaciones ítem 12 e ítem 10 _____	387
Tabla 2.82. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 e ítem 15 _____	389
Tabla 2.83. Matriz de saturaciones ítem 12 e ítem 15 _____	389
Tabla 2.84. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 1 e ítem 13 _____	391
Tabla 2.85. Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 1 e ítem 13 _____	391
Tabla 2.86. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 24 _____	393
Tabla 2.87. Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 24 _____	393
Tabla 2.88. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 23 e ítem 24 _____	395
Tabla 2.89. Matriz de saturaciones ítem 23 e ítem 24 _____	395
Tabla 2.90. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 27 _____	397
Tabla 2.91. Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 27 _____	398
Tabla 2.92. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 21 _____	399
Tabla 2.93. Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 21 _____	399
Tabla 2.94. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 22 _____	401
Tabla 2.95. Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 22 _____	402
Tabla 2.96. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 26 _____	403
Tabla 2.97. Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 26 _____	403
Tabla 2.98. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 25 e ítem 26 _____	405
Tabla 2.99. Matriz de saturaciones ítem 25 e ítem 26 _____	405
Tabla 2.100. Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 28 _____	407
Tabla 2.101. Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 28 _____	407
Tabla 2.102. Proceso evaluador _____	425
Tabla 2.103. Esquema de las fases _____	426
Tabla 2.104. Estructura del programa de formación en bullying para el profesorado de ESO _____	428



# ÍNDICE DE FIGURAS

## I. MARCO TEÓRICO

Figura 1.1. Presentación gráfica del bullying, el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence _____	34
Figura 1.2. Lugares de riesgo en el centro educativo _____	111
Figura 1.3. Medidas de prevención e intervención en bullying _____	120
Figura 1.4. Acciones de prevención e intervención desarrolladas desde el ámbito educativo _____	148
Figura 1.5. Acciones orientadas a la formación del profesorado en bullying _____	150
Figura 1.6. Acciones orientadas al cambio de la organización escolar _____	154
Figura 1.7. Acciones orientadas al grupo-clase _____	206
Figura 1.8. Acciones orientadas a la resolución de casos de bullying _____	232
Figura 1.9. Cartel de XXVII Jornadas de FAPA RIOJA _____	263
Figura 1.10. La casita _____	270
Figura 1.11. La rueda _____	274

## II. MARCO EMPÍRICO

Figura 2.1. Esquema de los niveles y estadios del estudio _____	289
Figura 2.2. Centros educativos de la población y de la muestra por zonas _____	293
Figura 2.3. Diagrama de barras ítem 15 e ítem 2 _____	323
Figura 2.4. Diagrama de barras ítem 22 op. respuesta 1 e ítem 2 _____	325
Figura 2.5. Diagrama de barras ítem 22 op. respuesta 4 e ítem 1 _____	327
Figura 2.6. Diagrama de barras ítem 22 op. respuesta 6 e ítem 9 _____	329
Figura 2.7. Diagrama de barras ítem 22 op. respuesta 7 e ítem 2 _____	331
Figura 2.8. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 1 _____	333
Figura 2.9. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 9 _____	335
Figura 2.10. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 3 e ítem 10 _____	338
Figura 2.11. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 9 _____	340

Figura 2.12. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 10 _____	343
Figura 2.13. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 7 e ítem 9 _____	345
Figura 2.14. Diagrama de barras ítem 25 e ítem 9 _____	347
Figura 2.15. Diagrama de barras ítem 25 e ítem 10 _____	349
Figura 2.16. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 2 _____	352
Figura 2.17. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 9 _____	354
Figura 2.18. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 9 _____	356
Figura 2.19. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 10 _____	358
Figura 2.20. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 9 _____	360
Figura 2.21. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 10 _____	363
Figura 2.22. Diagrama de barras ítem 27 op. respuesta 3 e ítem 1 _____	365
Figura 2.23. Diagrama de barras ítem 27 op. respuesta 5 e ítem 10 _____	367
Figura 2.24. Diagrama de barras ítem 27 op. respuesta 10 e ítem 2 _____	370
Figura 2.25. Diagrama de barras ítem 28 op. respuesta 2 e ítem 8 _____	372
Figura 2.26. Diagrama de barras ítem 28 op. respuesta 3 e ítem 8 _____	375
Figura 2.27. Diagrama de barras ítem 28 op. respuesta 4 e ítem 1 _____	377
Figura 2.28. Diagrama de barras ítem 28 op. respuesta 5 e ítem 8 _____	379
Figura 2.29. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 _____	384
Figura 2.30. Conjunto de puntos de categorías ítem 12, ítem 23 e ítem 25 _____	386
Figura 2.31. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 e ítem 10 _____	388
Figura 2.32. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 e ítem 15 _____	390
Figura 2.33. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 1 e ítem 13 _____	392
Figura 2.34. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 24 _____	394
Figura 2.35. Conjunto de puntos de categorías ítem 23 e ítem 24 _____	396
Figura 2.36. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 27 _____	398
Figura 2.37. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 21 _____	400
Figura 2.38. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 22 _____	402
Figura 2.39. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 26 _____	404

Figura 2.40. Conjunto de puntos de categorías ítem 25 e ítem 26 _____	406
Figura 2.41. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 28 _____	408



## Justificación

Las escuelas han cambiado mucho en los últimos años, modificando sus objetivos, métodos y la relación entre los miembros de la comunidad educativa (Melero, 2009). Por lo que esta nueva situación de las escuelas requiere la transformación de la labor docente y por tanto de sus competencias, necesitando para ello de una formación continua que les permita su actualización permanente.

Tal y como sostienen Arnaiz y Ballester (2000) el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es especialista en distintas disciplinas. Antes su tarea se reducía a la instrucción de las materias, asumiendo todo el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo las cosas han cambiado, ha aumentado la participación del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje y el profesor/a se ha convertido en guía o mediador/a del mismo, interesándose no sólo por el proceso académico sino también por cualquier otra circunstancia que afecte a sus alumnos/as y que pueda poner en peligro la integridad o la salud de los/las menores, aspectos determinantes para su desarrollo personal y escolar.

En las últimas décadas, con la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años (LOGSE 1/1990)<sup>1</sup> el profesorado debe dar respuesta a una mayor diversidad de alumnado, enfrentándose a más alumnos/as desmotivados/as que no desean seguir en el sistema educativo pero que son obligados/as a ello, así como a escolares que presentan distintos comportamientos disruptivos. Dada esta situación, cobra especial importancia la adaptación de los contenidos a las necesidades y características particulares de cada alumno/a, además de ofrecerles una orientación académica que de sentido y proyección de futuro a su permanencia en el centro educativo.

Es cierto que en todas las épocas han habido alumnos/as con problemas de comportamiento disruptivo, falta de interés, actitudes inadecuadas, entre otros, pero desde hace unos años el profesorado ha de enfrentarse a situaciones de bullying entre iguales cada vez más numerosas y graves. El

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 de 4 de octubre de 1990, p. 28927-28942.

Registro Central de Incidencias de Convivencia en el 2010 constató en la Comunidad Valenciana 1.600 incidencias, de las que 89 (el 5,56%) habían sido muy graves, por implicar más de un tipo de agresión, además de cada 10 incidencias 5 habían ocurrido en la etapa de ESO. Es por ello que ante esta situación el profesorado debería contar con una formación que les permitiese afrontar este y otros problemas de una forma creativa y ajustada al entorno. Puesto que, la mayoría de las medidas de prevención e intervención del bullying que distintos expertos/as en el tema señalan como relevantes requieren para su puesta en marcha que el profesorado posea conocimientos sobre el tema y que domine técnicas de dinámica de grupos.

Por otra parte, hemos de ser conscientes de que en nuestro país el interés por el bullying comenzó hace relativamente poco tiempo. El primer estudio a nivel nacional fue el del *Defensor del Pueblo* (Del Barrio et al. 2000) y el primer programa de prevención del bullying y promoción de la convivencia escolar se llevó a cabo en Sevilla, el denominado *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar* (Ortega, 1997). Es por ello, sin pretender ser esto una justificación, por lo que muchos/as de los profesores/as que se encuentran actualmente en activo en los centros educativos españoles no han sido instruidos/as en este tema en su etapa de formación inicial. De esta manera, con la única preparación psicopedagógica que cuentan, sobre todo el profesorado de la etapa de secundaria, y en la que se podría hacer referencia a algunas de las técnicas adecuadas para la prevención e intervención en bullying, es con la recibida en el *Curso de Aptitud Pedagógica (CAP)*. Sustituido actualmente por el *Máster universitario en profesor/a de educación secundaria*. El CAP era calificado por el propio profesorado como poco adaptado a la realidad escolar y de escasa utilidad a la hora de enfrentarse a los distintos problemas diarios con los que se encontraban en el centro educativo. No obstante, en el apartado 3 del anexo de la Orden ECI/3858/2007<sup>2</sup> aparece que con el Máster que le sustituye el profesorado aprenderá a desarrollar procesos de interacción y comunicación en el aula, a dominar destrezas y habilidades sociales que fomenten el

---

<sup>2</sup> Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312 de 29 de diciembre de 2007, p. 53751-53753.



aprendizaje y la convivencia en el aula y a abordar problemas de disciplina y la resolución de conflictos, aunque lo cierto es que todavía se desconoce la valía de este en relación a la problemática del bullying, debido a su todavía reciente implantación. Del mismo modo, muchos de los cursos de formación continua o reciclaje que se ofrecen al profesorado en activo no le proporcionan las herramientas necesarias para resolver los problemas de su día a día.

Así pues, parece que hasta ahora se hace patente la falta de formación específica del profesorado para abordar situaciones de bullying (Alonso, 2009; Alonso, Lobato, Hernando y Montilla, 2007a, 2007b; Benítez, Berbén y Fernández, 2005, 2006a, 2006b; Boulton, 1997; Jares, 2006; Nicolaidis, Toda & Smith, 2002; Rodríguez, 2005; Yoon, 2004; Yoon & Kerber, 2003).

En general, en la legislación educativa también queda plasmada la necesidad de formar al profesorado en bullying y convivencia. A nivel nacional mencionar la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género<sup>3</sup>, que dedica el artículo 7 a la formación inicial y permanente del profesorado, en el que señala que las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, que les habilite para educar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad entre hombres y mujeres, en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, en la prevención y resolución pacífica de conflictos y en la detección precoz de la agresividad en el ámbito familiar.

Poco después, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación<sup>4</sup> también concede el Capítulo III a la formación del profesorado, especificando en el artículo 102.2 que los programas de formación permanente propuestos por las Administraciones educativas deberán contener formación específica en materia de igualdad.

De la misma manera, en la legislación de la Comunidad Valenciana destaca el artículo 14.2 del Decreto 39/2008 sobre convivencia en los centros

---

<sup>3</sup> Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 313 de 29 de diciembre de 2004, p. 42166-42197.

<sup>4</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207.

docentes públicos no universitarios y los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa<sup>5</sup>, en el que aparece que la Consejería de Educación elaborará para el profesorado planes de formación específicos en materia de convivencia escolar, considerándose en los artículos 53.i y 54.n dicha formación como un derecho y un deber del profesorado.

El profesorado debe conocer sus funciones, sus obligaciones y los límites legislativos de sus acciones en cualquier área relacionada con el desarrollo de su profesión. Primero porque determinan su tarea como profesionales y segundo porque el ejercicio de dichas acciones les puede ser exigido por cualquier autoridad educativa o por el alumnado y sus familiares.

En síntesis, dado que los centros educativos han cambiado mucho en los últimos años, que los casos de bullying son cada vez más frecuentes y graves y que el profesorado debe estar informado de todas aquellas novedades legislativas que afecten a sus funciones docentes, destacando en este caso aquellas relacionadas con el bullying, consideramos necesaria su participación en programas de formación en bullying.

---

<sup>5</sup> Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Conceller, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores/as, profesorado y personal de administración y servicios. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5738 de 9 de abril de 2008, p. 55906-55931.

## Introducción

En este estudio se pretende ofrecer un conocimiento general del bullying y de las medidas que se pueden seguir para su prevención e intervención. Al tiempo que se desea resaltar la formación y tipos de acciones que llevan a cabo los profesores/as ante el mismo.

Se trata de constatar que aunque hay información sobre el bullying y sobre las acciones de prevención e intervención que se pueden seguir en estos casos, lo cierto es que el profesorado de ESO debe formarse permanentemente para adquirir dichos conocimientos y así actuar correctamente ante los casos de bullying.

Por ello, en este estudio, se plantean los siguientes objetivos:

1. Examinar el estado actual de las investigaciones educativas realizadas en torno al bullying.
2. Revisar algunos de los factores que inciden en los casos de bullying.
3. Describir medidas de prevención e intervención que se puedan seguir ante el bullying, desde el ámbito legal, educativo y familiar, además de resaltar la importancia de las comunidades de aprendizaje y de la resiliencia.
4. Conocer la formación que tiene un grupo de profesores/as de ESO en bullying y las acciones de prevención e intervención que ponen en práctica.
5. Proponer las líneas generales de un programa de formación en bullying dirigido a profesores/as de ESO.

De ahí que el trabajo se divida en dos bloques, uno de carácter teórico y otro de carácter empírico. En relación al primero de ellos, el marco teórico, señalar que está formado por ocho apartados relevantes.

El primero de ellos trata de introducir al lector/a en el fenómeno del bullying, definiéndolo, distinguiéndole de otros términos afines como la agresividad, la violencia y el conflicto, unido a un pequeño recorrido histórico donde se muestra la importancia que ha ido cobrando desde su origen hasta la actualidad, momento en el que han comenzado a aparecer otras formas de

acoso como el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence, resultado del desarrollo y uso masivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre los/las jóvenes.

El segundo apartado está dedicado a la investigación educativa en bullying. Mediante un proceso de documentación se recogen las acciones y estudios más significativos realizados en torno bullying, tanto desde la Unión Europea, como a nivel nacional y en la Comunidad Valenciana, resaltando las informaciones acerca de la formación y actuación docente.

En el siguiente apartado, el tercero, se describen los tipos de bullying. Con él se quiere facilitar la identificación y diferenciación de distintos tipos de bullying: físico, verbal, social, psicológico, las amenazas, el chantaje y el acoso sexual.

En el cuarto apartado se presenta a los protagonistas de los casos de bullying, en concreto se desean determinar los rasgos característicos de los acosadores/as, de las víctimas y de los testigos.

A continuación, el quinto apartado del marco teórico hace referencia a los factores que inciden en los casos de bullying, organizando estos en cuatro grandes grupos dependiendo de si son personales, escolares, familiares o sociales, todos ellos muy importantes en la prevención e intervención ante el bullying.

El sexto apartado identifica posibles lugares de riesgo en el centro educativo, como por ejemplo el patio, los pasillos, los aseos, los vestuarios, la clase, la entrada y salida del centro, los alrededores del mismo, las actividades extraescolares, las excursiones, el comedor y el bar del centro, con la intención de desarrollar medidas preventivas y evitar así la aparición de posibles casos de bullying.

El séptimo apartado recoge distintas medidas de prevención e intervención que se pueden seguir ante el bullying, a nivel legislativo, educativo y familiar, enfatizando también la importancia de las comunidades de aprendizaje así como el desarrollo de la resiliencia para enfrentar estas situaciones problema.

Cerrando este primer bloque tenemos el octavo apartado, en el que se comentan algunas de las consecuencias que el bullying puede tener para los implicados/as, es decir, para la víctima, para el acosador/a y para los testigos.

Por lo que respecta al otro bloque que conforma esta tesis, el marco empírico, en él se recoge el estudio realizado con un grupo de profesores/as de ESO de la provincia de Valencia. Planteando los niveles del proceso de elaboración del estudio, el instrumento de recogida de información utilizado, los análisis aplicados, los resultados obtenidos y el objetivo último de esta investigación, la propuesta de un programa de formación en bullying.

Para terminar, se presentan dos apartados más. En el primero se comentan las conclusiones finales obtenidas tras analizar la información teórica y las aportaciones del estudio respecto a la formación del profesorado en bullying y su actuación ante estos casos, además de reflexionar sobre si se han cumplido las hipótesis iniciales del estudio. Mientras que en el otro apartado, se dan a conocer las limitaciones del estudio y futuras líneas de trabajo a seguir en próximas investigaciones que se lleven a cabo.



# MARCO TEÓRICO

***“Dar ejemplo no es la principal manera de influir sobre los demás;  
es la única manera (Einstein, Premio Nobel de Física en 1921)”***

(Extraído de Juárez, 2008, p. 162)





## ÍNDICE DEL MARCO TEÓRICO

1. El bullying _____	27
1.1. Concepto de bullying .....	27
1.2. Breve historia del bullying .....	31
1.3. El bullying y las tecnologías de la información y la comunicación .....	33
1.3.1. Cyberbullying, happy slapping y dating violence .....	34
1.3.1.1. Cyberbullying .....	35
1.3.1.2. Happy slapping .....	39
1.3.1.3. Dating violence .....	39
2. Investigación educativa en bullying _____	43
2.1. Acciones de la Unión Europea para promover la investigación en bullying .....	43
2.2. Estudios nacionales .....	46
2.3. Estudios realizados en la Comunidad Valenciana .....	65
3. Tipos de bullying _____	77
3.1. Bullying físico .....	77
3.2. Bullying verbal .....	77
3.3. Bullying social .....	78
3.4. Amenazas y chantaje .....	78
3.5. Acoso sexual .....	78
3.6. Bullying psicológico .....	79
4. Protagonistas de los casos de bullying _____	81
4.1. Acosador/a .....	81
4.2. Víctima .....	82
4.3. Testigos .....	82
5. Factores que inciden en los casos de bullying _____	85
5.1. Factores personales .....	85
5.1.1. Temperamento .....	85
5.1.2. Conducta .....	86
5.1.3. Rasgos genéticos .....	87
5.1.4. Aspecto físico .....	88
5.1.5. Sexo .....	89

5.1.6. Edad .....	90
5.1.7. Grado de socialización .....	91
5.1.8. Éxito escolar .....	92
5.2. Factores escolares .....	92
5.2.1. Circunstancias temporales .....	93
5.2.2. Tamaño del centro educativo y de la clase .....	93
5.2.3. Bienestar personal del profesorado .....	93
5.2.4. Formación del profesorado en bullying .....	94
5.2.5. Organización y gestión de la disciplina en el centro educativo .	96
5.2.6. Tarea del equipo directivo .....	96
5.2.7. Clima social escolar .....	97
5.2.8. Organización del alumnado en los diferentes grupos-clase .....	98
5.2.9. Políticas educativas contra el bullying .....	98
5.2.10. Manejo del poder y control por parte del profesorado .....	100
5.2.11. Método de enseñanza-aprendizaje .....	100
5.3. Factores familiares .....	101
5.3.1. Familias desestructuradas .....	102
5.3.2. Cohesión familiar .....	102
5.3.3. Falta de la figura paterna .....	102
5.3.4. Supervisión del padre y de la madre del entorno social del/la adolescente .....	103
5.3.5. Modelos a imitar por el/la adolescente .....	103
5.3.6. Nivel socio-económico familiar .....	104
5.3.7. Actitud emotiva del padre, madre o persona a cargo del/la adolescente .....	104
5.3.8. Métodos de afirmación de la autoridad .....	104
5.3.9. Permisividad del padre y de la madre ante la conducta disruptiva de/la adolescente .....	105
5.3.10. Clima de convivencia familiar .....	105
5.3.11. Relación de la familia con su entorno social .....	106
5.3.12. Conocimiento del padre y de la madre de las características conductuales de la adolescencia .....	106
5.3.13. Educar en la cultura de la información .....	106
5.4. Factores sociales .....	107
5.4.1. Inversiones económicas y situación de bienestar .....	107
5.4.2. Control social mediante actividades religiosas y de culto .....	109
5.4.3. Constancia en el tiempo de malas relaciones .....	110
5.4.4. Acumulación de experiencias negativas .....	110

6. Lugares de riesgo en el centro educativo _____	111
6.1. Patio .....	111
6.2. Pasillos .....	112
6.3. Aseos y vestuarios .....	113
6.4. Clase con y sin presencia del profesor/a .....	114
6.5. Entrada y salida del centro educativo y alrededores .....	115
6.6. Actividades extraescolares y excursiones .....	116
6.7. Comedor y bar .....	116
7. Medidas de prevención e intervención en bullying _____	119
7.1. Legislación relacionada con el bullying y la convivencia escolar .....	121
7.1.1. Legislación internacional con vigencia en España .....	122
7.1.2. Legislación nacional .....	123
7.1.3. Legislación de la Comunidad Valenciana .....	138
7.2. Acciones desarrolladas en el ámbito educativo .....	147
7.2.1. Acciones orientadas a la formación del profesorado .....	149
7.2.2. Acciones orientadas al cambio de la organización escolar .....	153
7.2.3. Acciones orientadas al grupo-clase .....	205
7.2.4. Acciones orientadas a la resolución de casos de bullying .....	232
7.3. Intervención familiar .....	258
7.3.1 . Escuela de padres y madres .....	259
7.3.2. Programa dirigido a la formación de las familias .....	260
7.4. Comunidades de aprendizaje .....	263
7.5. Resiliencia frente al bullying .....	266
8. Consecuencias del bullying para los implicados/as _____	277



## 1. El bullying

Loscertales y Núñez (2001) sostienen que en los últimos 25 o 30 años la convivencia en los centros educativos se ha cargado de agresividad, violencia y bullying, afectando al bienestar y al rendimiento de toda la comunidad educativa. Las clásicas peleas en el patio de recreo se han convertido en situaciones de bullying con armas y los insultos ingeniosos en motes despectivos y dañinos, enfrentamientos premeditados que dejan en la víctima graves secuelas que influirán negativamente en el desarrollo de su personalidad.

### 1.1. Concepto de bullying

*“Un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto/a de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro/a u otros/as estudiantes (Olweus, 1986, 1993)” (Serrano, 2006, p. 80).*

El término bullying fue utilizado por primera vez por el psicólogo noruego Olweus, refiriéndose a él como *acciones negativas* que incluyen, decir cosas desagradables, poner motes, ignorar, excluir, golpear, amenazar, entre otras. Además, este autor indica que dichas acciones negativas *deben producirse de forma repetida y durante un tiempo*, es decir, que no se trata de un acontecimiento aislado en un momento puntual sino que han de producirse varias veces a lo largo de un espacio de tiempo, aunque no especifica ni el número de veces ni el tiempo.

No obstante, en varias ocasiones Olweus ha ido matizando su definición, asegurando en 1991 que toda definición exhaustiva de bullying debía incluir cuatro criterios (Harris y Petrie, 2006):

- Ser un acto agresivo e intencionalmente dañino.
- Producirse de forma repetida.
- Que exista un desequilibrio de poder en la relación entre el acosador/a y la víctima.

- Aparecer, en la mayoría de las ocasiones, sin que se produzca una provocación previa por parte de la víctima.

Así pues, Olweus describe el bullying como *un acto agresivo*, siendo la agresividad un concepto más amplio que abarca al bullying, por lo que este último es un tipo de agresividad. Al mismo tiempo, señala que es *intencionalmente dañino*, es decir, que el acosador/a no daña a la víctima de forma accidental sino que desea que esto ocurra, es una acción meditada y programada. Este autor vuelve a recalcar la importancia de que no ocurre una única vez sino que *se repite*. Asimismo, añade que *entre acosador/a y víctima debe haber un desequilibrio de poder*, esto implica que no se trata de una disputa en igualdad de condiciones, y con ello no se refiere a que el acosador/a sea más fuerte físicamente que la víctima sino que ocupe una posición de autoridad más elevada, cuente con más apoyos sociales... Por último, para Olweus el bullying *suele producirse sin provocación alguna por parte de la víctima*, siendo las víctimas pasivas las más frecuentes, opinión compartida por otros autores como Luján (2005), Díaz-Aguado (2006a) y Castells (2007).

A partir de aquí, han ido apareciendo otras definiciones sobre el bullying como la que da Cerezo en 2002.

*“El bullying es una forma de maltrato, habitualmente intencionado y perjudicial, de un alumno/a hacia otro/a compañero/a, generalmente más débil, al que convierte en su víctima perpetua o habitual, pudiendo durar esa situación persistente semanas, meses o años”* (Cerezo, 2002, p.1).

Esta definición coincide en muchos elementos con la de Olweus, por ejemplo para Cerezo el bullying es *intencionado*, o lo que es lo mismo, no sucede por casualidad, sino que el acosador/a quiere generar un daño en su víctima. También indica que se produce *de un alumno/a hacia otro/a compañero/a generalmente más débil, al que convierte en su víctima perpetua o habitual*, aquí está la diferencia de poder nombrada por Olweus, y termina indicando que *esta situación persiste semanas, meses o años* que es lo mismo

que decir que es un hecho repetido y durante un tiempo, tal y como mencionaba Olweus en su definición.

Rodríguez (2004) también elabora una definición de bullying.

*“El bullying es el acoso psicológico, moral y/o físico, llevado a cabo en los centros educativos, donde un alumno/a ejerce poder sobre otro/a, de un modo sistemático y con la intención de dañarlo/a”*  
(Rodríguez, 2004, p. 6).

Esta autora vuelve a hacer hincapié en tres de los criterios que Olweus atribuye al bullying, puesto que afirma que *un alumno/a ejerce poder sobre otro/a*, de un modo *sistemático*, es decir, de forma repetida, y *con la intención de dañarlo/a*, en otras palabras que no es un acto accidental sino que hay premeditación por parte del acosador/a.

Tras examinar distintas definiciones sobre el bullying, decidimos asumir para la realización de este estudio la de Olweus (1986, 1993), *un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto/a de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro/a u otros/as estudiantes*. Al considerar que contiene las ideas clave que caracterizan a este fenómeno, incidiendo las otras definiciones en los aspectos ya mencionados por el autor.

Además, señalar que a lo largo de este trabajo se utilizará la palabra inglesa “bullying” para referirse a este fenómeno, primero porque no existe una traducción exacta al castellano, aunque Smith et al. (2002) a partir de un estudio internacional y translingüístico lo identifica con “meterse con alguien”, “maltrato entre iguales”, “abuso”, “acoso” o “rechazo”, y segundo, porque su utilización es cada vez más habitual en nuestro país.

Una vez conocido qué es el bullying, creemos conveniente establecer la diferencia entre este y otros términos afines que a veces tienden a confundirse como los de “agresividad”, “violencia” y “conflicto”, basándonos en el análisis comparativo que realiza Ortega en el 2008.

Así pues, se entiende que la *agresividad* es un estado emocional que se activa ante determinadas situaciones, generalmente de defensa o supervivencia de la persona, o bien cuando se pretende vencer a un adversario, conseguir poder y dominio, o para influir en otras personas. Por lo

que la agresividad es inherente al ser humano y opera en muchas ocasiones como impulsora del progreso (Martínez-Otero, 2005).

De este modo, se podría considerar a la violencia y al bullying como dos subcategorías de la agresividad, con aspectos comunes y diferentes entre sí. De ahí que, la *violencia* sea un comportamiento agresivo deliberado por el cual una persona usa su cuerpo o un objeto (incluyendo un arma) para infligir una herida o molestia (relativamente seria) a otra persona (Olweus, 1999).

El *bullying* también es un comportamiento agresivo deliberado con el que se desea causar un daño a otra persona, igual que la violencia, pero se diferencia de esta en que no es un comportamiento aislado como sí puede serlo un acto violento sino que implica repetición en el tiempo, además debe existir una diferencia de poder entre el acosador/a y la víctima que le haga a la víctima estar en desventaja a la hora de defenderse (Olweus, 1986, 1993).

En la violencia y el bullying la agresividad está fuera de control y se orienta a hacer un daño consciente y deliberado, es decir, deja de ser un fenómeno natural como es la agresividad para pasar a ser una acción intencionada de dañar a otra persona.

Por último, indicar que también existe diferencia entre el bullying y el *conflicto*, como bien señala Ortega (2008). El *conflicto* surge cuando hay desacuerdos entre dos o más personas, hecho inherente de la convivencia, pero el problema radica en la respuesta que se dé ante dicho conflicto (Puig, 1997). Si se adopta una postura asertiva, defendiendo las propias ideas sin dejarse manejar por nadie, sin manipular tampoco a otra persona y confrontando las ideas de uno/a mismo/a con las de los/las demás a través del diálogo, esto hará a la persona progresar en su desarrollo y seguir aprendiendo. Por el contrario, si se adopta una postura agresiva es cuando el problema se va incrementando, transformando y sólo se piensa en perjudicar a la otra persona.

Finalmente, destacar que de este modo, las principales diferencias entre el bullying y el conflicto son, por un lado que en el bullying hay una diferencia de poder entre las partes implicadas y en el conflicto pueden estar en igualdad de condiciones y por otro, que el bullying es siempre negativo y el conflicto depende del modo en el que se gestione (Ortega, 2001).



## 1.2. Breve historia del bullying

Es muy común escuchar al profesorado y a las familias quejarse de la cantidad de casos de bullying que hay hoy en día en las escuelas e institutos, como una problemática novedosa. Sin embargo, el bullying ha existido siempre aunque antes no tenía la trascendencia social que ahora le dan los medios de comunicación ni se hacían estudios que aportasen datos sobre su frecuencia, tipología o gravedad con los que poder comparar los actuales. Según la literatura, antiguamente los problemas se solucionaban sin más intervención que la de los propios/as protagonistas, lo que provocaba que las personas más débiles tuvieran que vivir siempre sometidas a los designios de las más fuertes. De este modo, este tipo de situaciones eran tratadas con carácter privado, existiendo únicamente en la memoria de los sujetos que lo vivieron y en la historia de las escuelas (Gracida y Lomas, 2005; Lomas, 2003; Villena, 2006).

No es hasta finales del siglo XX cuando comienza el interés social y educativo por el bullying, momento caracterizado por diversas transformaciones económicas, sociales y por los avances en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Los países de la península escandinava, Noruega y Suecia, fueron los pioneros en tratar la problemática del bullying a finales de los años 60 y principios de los 70. Concretamente, en 1972 Heinneman, psiquiatra sueco, tras observar el comportamiento de un grupo de niños/as a las puertas de un colegio escribió un artículo periodístico sobre lo inadvertido que a veces pasaba el comportamiento destructivo que ejercían pequeños grupos de chicos/as sobre alguno/a de sus compañeros/as, debiendo eliminar este tipo de conductas por el daño que generaban en la víctima. En Noruega, a pesar de que el bullying era un tema de preocupación general entre el profesorado y las familias del alumnado, las autoridades educativas no se tomaron en serio su investigación, ni desarrollaron acciones de prevención e intervención hasta que en 1982 dos adolescentes se suicidaron tras ser víctimas de un grave caso de bullying (Olweus, 1998). A partir de ese momento comenzaron a proliferar en el país estudios sobre el bullying, como los realizados por Olweus en 1980 y 1986, donde participaron centros educativos noruegos y suecos. No olvidando

la celebración en 1987, en Noruega, del “*I Congreso Internacional sobre Bullying*”, un evento que contribuyó a difundir el interés por el bullying en Europa occidental (O’Moore, 1989), así como la publicación del primer método de intervención para solucionar casos de bullying, el Método Pikas (Pikas, 1989).

Mientras que en otro país nórdico, Finlandia, el profesor Kjersti Lagerspetz y sus colaboradores/as iniciaron en torno a 1980 una sólida tradición de investigaciones sobre el bullying a las que la profesora Christina Salmivalli (2005) ha contribuido sustancialmente.

En Reino Unido también ha existido una gran preocupación por este fenómeno, desarrollándose un gran número de trabajos sobre el bullying como los de Hawker & Boulton (2000); Hunter & Boyle (2004); Nabuzoka (2003) y Smith, Sutton & Swettenham (1999).

Por otro lado, en Francia, 1993, el Ministerio del Interior realizó el primer censo sobre violencia escolar, y en 1998 creó el “*Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*” financiado por la Comunidad Europea.

En España, concretamente en 1986, se produce un hecho importante en nuestro país, su integración en la Comunidad Económica Europea. Este cambio político implicó muchos otros e impulsó nuevos temas de investigación en educación, realizándose los primeros estudios y programas de prevención e intervención en bullying. El primer estudio fue realizado por Vieira, Fernández y Quevedo (1989) en la Comunidad de Madrid, seguido de otros a nivel autonómico como por ejemplo el de Cerezo y Esteban (1992), y de carácter nacional, destacando el del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2000), junto con la aparición del primer programa de prevención del bullying, el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega et al., 1997).

Resaltar que los distintos países comentados han comenzado a interesarse por el bullying en un momento de bienestar económico y social. Al tener las necesidades fisiológicas cubiertas, se atienden necesidades superiores como la de seguridad, afiliación, estima y autorrealización, todas ellas relacionadas con el bullying, como señala Gómez et al. (2005) “*la historia de la humanidad parece validar la Pirámide de necesidades de Maslow*” (p.171).

### 1.3. El bullying y las tecnologías de la información y la comunicación

Actualmente nos encontramos inmersos/as en la segunda década del siglo XXI, caracterizada por el avance de la digitalización a nivel mundial, siendo conscientes que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado múltiples cambios en todos los ámbitos de la vida, incluido el educativo. Estas tecnologías han hecho que muchas personas tengan acceso a una gran cantidad de información de forma rápida y sencilla, aumentando vertiginosamente el conocimiento humano, por lo que esta situación reclama a su vez una renovación continua de los centros educativos, formando sujetos capaces de adaptarse a las nuevas demandas sociales.

La educación de hoy en día ya no tiene como objetivo principal la transmisión de conocimientos teóricos sino que ahora trata de dotar al alumnado de las habilidades necesarias para seleccionar e interpretar objetivamente la información que necesita, desarrollando en él el pensamiento crítico y el razonamiento lógico. Pero las TIC no sólo han producido cambios en los centros educativos a nivel curricular, es decir, en aquello que enseña, sino que al eliminar las barreras espacio-temporales también ha transformado los entornos de enseñanza-aprendizaje, popularizándose el uso de Internet.

Este nuevo entorno educativo también ha ido acompañado de innovaciones en las técnicas didácticas y en los roles docentes. El profesorado ya no es un mero transmisor de información sino un orientador que guía el aprendizaje del alumnado, teniendo este último un papel más activo en su propia educación. Por ello y por la rapidez en la evolución del conocimiento es tan importante el reciclaje en el profesorado, formándose durante toda su vida laboral.

Además de todo lo comentado, indicar que las TIC también han influido en el bullying, ya que con ellas se han creado otros espacios de interrelación entre los sujetos, apareciendo nuevas formas de bullying. Ortega, Mora-Merchán y Jäguer (2007) distinguen por ejemplo el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence.

### 1.3.1. Cyberbullying, happy slapping y dating violence.

Ortega et al. (2007) se refiere al cyberbullying, al happy slapping y al dating violence como tres relaciones disruptivas entre adolescentes. El *cyberbullying* está relacionado con el mal uso de las TIC (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010), el *happy slapping* es un tipo de cyberbullying que consiste en la grabación y difusión a través de Internet de distintas situaciones agresivas (Shaw, 2005) y el *dating violence* tiene que ver con la agresividad sexual en las primeras parejas (Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2010).

De este modo, el bullying se diferencia del cyberbullying y del happy slapping en que se da cara a cara entre el alumnado y no a través de las TIC, y del dating violence en que la relación que une al acosador/a y a la víctima no tiene por qué ser amorosa o de pareja sino que puede ser amistosa o simplemente de compañeros/as o conocidos/as. De este modo el bullying, el dating violence y el cyberbullying se encuentran en un mismo nivel, siendo el happy slapping un tipo de cyberbullying -ver Figura 1.1-.

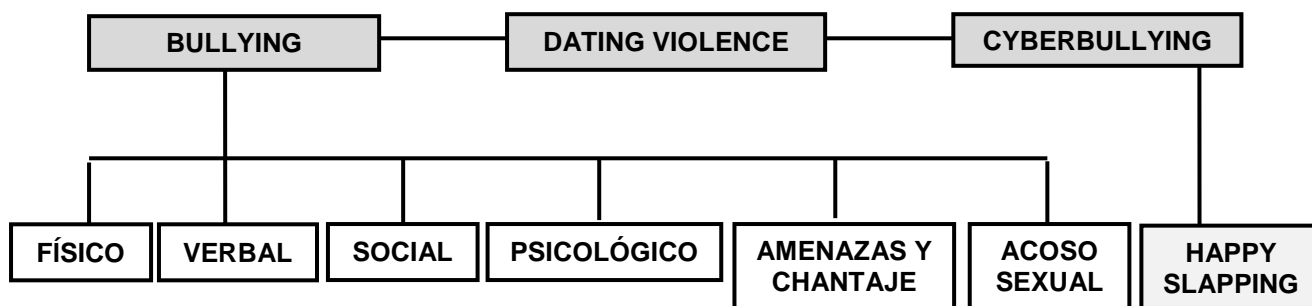


Figura 1.1. Presentación gráfica del bullying, el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence

Fuente: Elaboración propia

### **1.3.1.1. Cyberbullying.**

El cyberbullying es “*un acto agresivo e intencional, utilizando formas electrónicas de contacto, desarrollado por un individuo o grupo de forma repetida y mantenida en el tiempo sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith, 2000)*” (Garaigordobil, 2011, p. 235). Apareciendo por primera vez en la literatura científica con el término *agresión online*, tal y como se recoge en el trabajo de Finkelhor, Mitchell & Wolak (2000). Dichos autores elaboraron un informe para la *Nation's Youth* en el que se analizaron los riesgos que tenía Internet para la población juvenil, entre los que se encontraban las amenazas y las conductas violentas a través de la red. Desde entonces los casos de cyberbullying han aumentado de forma vertiginosa en distintos países, dependiendo de cual sea la expansión de las TIC en los mismos.

Distintos estudios revelan que en Australia existe un 14% de cybervíctimas y un 11% de cyberacosadores/as (Campbell, 2005); que en Reino Unido hay un 22% de cybervíctimas, aunque sólo el 6,60% dice serlo de forma duradera en los dos últimos meses (Smith, 2006); en Canadá un 25% se declara cybervíctima y un 17% cyberacosador/a (Li, 2006); en Estados Unidos se detecta la existencia de un 49% de cybervíctimas y un 21% de cyberacosadores/as (Raskauskas & Stoltz, 2007); en Holanda un 17% de los/las jóvenes se han visto implicados/as al menos alguna vez en un caso de cyberbullying (Van den Eijnden, Vermulst, Van Rooij & Meerkerk, 2006); en Grecia tan sólo el 6% señalan ser cybervíctimas y el 7% cyberacosadores/as con una frecuencia de al menos dos o tres veces al mes (Kapatzia & Syngollitou, 2007); en Suecia consta la presencia de un 5,30% de cybervíctimas y un 5,30% de cyberacosadores/as (Slonje & Smith, 2008); y en España se ha obtenido un porcentaje de implicación directa en el fenómeno del 25%, del cual un 10,80% son cybervíctimas, un 7,40% cyberacosadores/as y un 8,40% cybervíctimas y cyberacosadores/as al mismo tiempo, siendo el número de afectados/as de forma severa del 3,80%, habiendo en esta ocasión un 1,50% de cybervíctimas, un 1,70% de cyberacosadores/as y un 0,60% de

sujetos que son a la vez cybervíctimas y cyberacosadores/as (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ortega Calmaestra y Mora-Merchán, 2008).

Existen distintos tipos de cyberbullying que se pueden clasificar atendiendo a dos criterios: el medio que se utilice y el tipo de acción que se desarrolle.

Según el medio empleado, Smith (2006) distingue las siguientes categorías:

- Mensajes de texto a través del teléfono móvil (sms).
- Envío de fotos o videos a través del teléfono móvil (mms).
- Llamadas ofensivas o silenciosas recibidas desde el teléfono móvil.
- E-mails ofensivos, intimidatorios o amenazantes.
- Mensajes desagradables o exclusiones en las salas de chat.
- Conversaciones de carácter intimidatorio, acosador, insultante o desagradable a través de programas de mensajería instantánea.
- Difamaciones o burlas utilizando páginas web.

De acuerdo con el tipo de acción, Willard (2007a, 2007b) propone esta clasificación:

- Provocación incendiaria (peleas y discusiones on-line por medio de mensajes electrónicos).
- Hostigamiento (envío repetido de mensajes que la víctima no desea recibir).
- Denigración (insultar, mentir o difundir rumores sobre alguien para dañar su imagen o su estatus social).
- Suplantación de la personalidad (el acosador/a usa las cuentas de acceso o el móvil de la víctima, haciéndose pasar por ella, para cometer actos inapropiados, hacerla quedar mal ante los/las demás, dañar su reputación o generarle problemas con conocidos/as).
- Violación de la intimidad o juego sucio (difundir información o imágenes de la víctima sin su consentimiento).
- Exclusión (aislar a alguien intencionalmente de un grupo on-line).
- Ciberacoso (envío repetido de mensajes amenazantes o intimidatorios con las TIC).

De este modo, los principales rasgos del cyberbullying que lo diferencian del bullying son: que las víctimas no tienen ningún lugar seguro donde refugiarse de sus acosadores/as; que existe un número mayor de testigos; la

potencial intensidad de las agresiones, ya que la palabra escrita o la imagen tienen mucha más fuerza a la hora de hacer daño que la que posee el mensaje hablado, pudiendo ser releída o visionada una y otra vez; además del posible anonimato del acosador/a (Campbell, 2005; Mora-Merchán y Ortega, 2007; Smith, 2006;).

Por lo tanto, cualquier tipo de participación en una situación de cyberbullying, ya sea como cyberacosador/a, cybervíctima o cybertestigo tiene consecuencias negativas:

- Consigue dañar la autoestima, la autoconfianza, desencadenar problemas académicos, dificultades para establecer relaciones interpersonales y derivar en un mal ajuste psicosocial (Manke, 2005).
- Provoca la aparición de comportamientos problemáticos y de rasgos depresivos (Ybarra & Mitchell, 2004).
- Sus efectos pueden ser más graves que los originados por formas convencionales de bullying. Smith (2006) realizó un estudio donde relacionó el impacto de ambos fenómenos, señalando el alumnado participante que las fotos y los videos eran más dañinos que otras formas más cotidianas de agresión injustificada.

Finalmente, indicar que para hacer frente de manera satisfactoria al cyberbullying se necesita de la implicación activa del centro educativo, de la familia y del alumnado (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004; Smith, Pepler & Rigby, 2004), esto es:

- ✓ La responsabilidad del centro educativo: aunque las situaciones de cyberbullying pueden aparecer fuera del centro es responsabilidad de la institución educativa abordar esta problemática, incluyéndola en las acciones de prevención e intervención a desarrollar contra el bullying. Los centros educativos han de tener en cuenta los siguientes aspectos: definir el cyberbullying y su impacto en la vida del alumnado; revisar modelos de prevención e intervención existentes en otros centros educativos; desarrollar vías para comunicar las incidencias de cyberbullying preservando el anonimato de los/las denunciantes, por ejemplo a través de un buzón en el que depositar las denuncias por escrito; promover un uso adecuado de las TIC como medida preventiva

y evaluar el impacto de las estrategias de prevención mediante una pequeña encuesta antes y después de su aplicación (Chidnet International, 2007).

- ✓ El compromiso familiar: el trabajo que se realiza en el centro educativo debe tener su réplica en el hogar porque los padres y las madres también tienen parte de responsabilidad en la prevención e intervención ante el cyberbullying. La asociación Childnet International (2007) señala que los padres y las madres deben velar porque sus hijos/as sigan una pautas de seguridad cuando usan las TIC, estar alerta a sus cambios de humor cuando reciben un mensaje, una llamada de teléfono o cuando están utilizando Internet y observar si varía su relación con los amigos/as. De esta manera, son los/las responsables de denunciar que sus hijos/as son cybervíctimas, ya sea ante la dirección del centro educativo o ante la policía si la gravedad del caso así lo requiere, y de guardar las pruebas del cyberbullying.
- ✓ La conducta del alumnado: es importante fomentar en el alumnado una actitud de tolerancia cero ante el cyberbullying, proporcionarles la información y los recursos necesarios para responder de forma asertiva a las provocaciones de los compañeros/as, desarrollar su empatía y enseñarles a usar Internet con seguridad. Deben saber el riesgo que entraña el compartir información personal en la red, quedar a solas con personas que nunca han visto y descargar archivos de remitentes desconocidos/as, además tienen que aprender a bloquear al acosador/a para evitar que les siga llamando o enviando mensajes y guardar las pruebas del cyberbullying.

Después de comentar el cyberbullying, se prosigue explicando el happy slapping y el dating violence, dos fenómenos que todavía no han sido muy estudiados y de los que se posee menos información.



### **1.3.1.2. *Happy slapping.***

El happy slapping es un tipo de cyberbullying con gran impacto mediático, definido como “*el ataque inesperado sobre una víctima mientras un/a cómplice del agresor/a graba lo que está sucediendo, normalmente por medio de la cámara de un teléfono móvil, para luego difundirlo o visionarlo repetidamente (Wikipedia, 2007)*” (Ortega, Mora-Merchán y Jäguer, 2007, p. 18). Este término fue utilizado por primera vez por Shaw en un artículo que publicó en enero de 2005 en el periódico *The Time*.

El happy slapping empezó como grabaciones de pequeñas travesuras, con carácter inofensivo y para divertirse, pero poco a poco fue aumentando la gravedad de los hechos ocasionándose lesiones graves a la víctima. En Londres, en diciembre de 2005, se produjo la primera víctima mortal consecuencia del happy slapping, un hombre fue brutalmente pateado por unos/as adolescentes mientras otros/as lo grababan con sus móviles. A partir de ese momento, comenzaron a surgir situaciones similares en el resto de Europa (Ruiz, 2007; Valero y Sala, 2006). Su gravedad reside esencialmente en que implica una planificación previa por parte de los acosadores/as y una selección de la víctima.

### **1.3.1.3. *Dating violence.***

A la violencia sexual, se la conoce en la bibliografía internacional como dating violence (Collins, 2003; Furman, 2002; Wekerle & Wolfe, 1999). Este fenómeno es “*el abuso o maltrato que se produce entre parejas que tienen una relación íntima o están en proceso de tenerla, excluyendo a aquellas parejas que ya están viviendo juntas (Departamento de Justicia de Canadá, 2007)*” (Ortega, Mora-Merchán y Jäguer, 2007, p. 21). De este modo, tal y como indica el Departamento de Justicia de Canadá (2000) los chicos/as entre 16 y 24 años son los/las más propensos/as a verse implicados/as en este tipo de situaciones problema.

El dating violence incluye: insultos y motes con connotaciones sexuales, comentarios sexuales, rumores, miradas y gestos obscenos, intentos de

contacto sexual no deseados y ataques físicos de distinto nivel de gravedad (Ortega, Ortega-Rivera, Sánchez, Nocentini y Menesini, en prensa), provocando en la víctima estrés, malestar e incomodidad.

El bullying y el dating violence se asemejan sobre todo en el rol del acosador/a, los chicos/as que reconocen acosar a sus iguales dicen hacer lo mismo con sus parejas (Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008; Capaldi & Patterson, 1994; Menesini & Nocentini, 2008; Pepler, Craig, Connolly, Yuile & McMaster., 2006; Ortega y Mora-Merchán, 2008). Este hecho lleva a pensar que si un alumno/a acosa a un compañero/a en el centro educativo tenderá a generalizar dicha actitud en otros contextos y con otras personas (Ortega et al., 2010). Además, el inicio de las primeras manifestaciones de dating violence en la adolescencia se acompaña de un descenso progresivo en los índices de bullying (Pepler, Craig, Connolly, Yuile & McMaster, 2006), transformándose la forma de ejercer poder sobre otras personas (Shute, Owens & Slee, 2008).

Según las investigaciones realizadas en España, así como en otros países con culturas afines, es bastante frecuente la aparición de conductas de dating violence en las relaciones de cortejo adolescente y en las parejas juveniles. Por lo que se refiere a las formas leves de dating violence, puede afirmarse que entre un 50-70% de los/las adolescentes están implicados/as en este tipo de situaciones (Menesini & Nocentini, 2008; Ortega et al., 2008). Respecto a las agresiones sexuales de tipo verbal, un 66,60% de los/las adolescentes afirman haberlas sufrido y un 48% haberlas ejercido sobre sus parejas, aunque únicamente de forma frecuente el 25,30% de las víctimas y el 13% de los acosadores/as (Ortega et al., 2008).

En los últimos tiempos ha aumentado la cantidad de adolescentes que tienen pareja, el 25% de los chicos/as que se encuentran en la adolescencia inicial han tenido o tienen pareja, así como el 75% de los/las que están en la adolescencia tardía (Menesini & Nocentini, 2008; Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary & González, 2007). Al mismo tiempo que se produce este incremento en el número de adolescentes que tienen relaciones sentimentales, también tiene lugar un cambio en los aspectos cualitativos de las mismas, son más duraderas, con mayor intimidad y suponen un contexto mayor de seguridad y apoyo para los/las adolescentes (Sánchez, Ortega-Rivera, Ortega y Viejo,

2008). Sin embargo, a mayor estabilidad y seriedad en las relaciones aumentan también los problemas y las situaciones de dominación (Shulman & Scharf, 2000) e incluso aparecen con más frecuencia comportamientos agresivos entre las parejas (Archer, 2000; Lewis & Fremouw, 2000).

Para terminar, señalar que existen diversos contenidos que se podrían trabajar con los/las adolescentes para prevenir la aparición del dating violence, como por ejemplo: enseñarles a disfrutar de forma sana de su sexualidad, a expresar e interpretar sentimientos, a establecer relaciones sentimentales equilibradas y seguras y a afrontar los conflictos en la pareja, las rupturas y el desamor (Ortega et al., 2010).



## 2. Investigación educativa en bullying

A lo largo de los años se han realizado numerosas investigaciones sobre el bullying, clasificándolas Brioso, Doncel, Sotos, Vázquez, y Grañeras (2009) según su agente promotor. De este modo, siguiendo el mismo criterio se van a comentar en este apartado algunas de las acciones seguidas por la Unión Europea para promover en sus países miembros la investigación educativa en bullying, así como los estudios ya realizados en torno a este fenómeno a nivel nacional y en la Comunidad Valenciana. Aparte, en los anexos 1.4 y 1.5 aparecen distintos estudios de interés sobre este tema elaborados en otras Comunidades Autónomas y provincias, además de en distintos países europeos.

### 2.1. Acciones de la Unión Europea para promover la investigación en bullying

Desde la Unión Europea se han seguido diversas acciones para la unión de sus países miembros en la confección de un marco teórico común sobre el bullying del que partan todas sus investigaciones sobre el tema, con la intención de poder compartir información, experiencias y materiales. De estas acciones destacar: la *Conferencia de la Seguridad en las Escuelas* (1997), la *Acción CONNECT* (1999), la creación del *Observatorio Europeo de la Violencia Escolar* (1998) y los *Proyectos Visionary* (2000) y *Visionaries-net* (2004).

#### **Conferencia de la Seguridad en las Escuelas.**

La Conferencia de la Seguridad en las Escuelas también conocida como Conferencia de Utrech porque se celebró allí en febrero de 1997, fue organizada por la Comisión Europea y contó con la participación de representantes de los distintos países de la Unión Europea. En esta Conferencia se señalaba la necesidad de realizar estudios cuantitativos a nivel nacional partiendo todos ellos de una única definición de bullying y empleando una misma metodología para conocer la frecuencia con la que aparecían estas

situaciones problema en sus centros educativos, sus causas y las acciones de prevención e intervención empleadas, intercambiando experiencias y actuaciones entre los distintos países para ir avanzando entre todos en el conocimiento del bullying.

Esta conferencia concluyó con la elaboración de una serie de recomendaciones y sugerencias dirigidas a las Administraciones educativas de los países miembros de la Unión Europea, con la intención de mejorar la seguridad en sus centros educativos y reducir sus problemas de bullying. Recomendaciones o sugerencias como las siguientes: atender al alumnado que por sus circunstancias personales y/o sociales esté en riesgo de verse implicado en problemas de bullying; identificar y transformar los factores personales, familiares, escolares y sociales que pueden promover la aparición de casos de bullying; utilizar acciones globales y comprensivas para su prevención y pedir a las Administraciones educativas que apoyen a los centros educativos en la eliminación del bullying (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

### **Acción COONECT.**

La acción COONET fue llevada a cabo por el Parlamento Europeo en 1999 con el objetivo de recoger información sobre las experiencias y los resultados obtenidos en diversos países europeos al desarrollar distintos programas de prevención e intervención contra el bullying, creando una base de datos de intercambio de dicha información.

Los tres programas más destacados dentro de esta acción, por su contribución a reducir el número de casos de bullying y por su implementación en otros países europeos fueron: *Towards a Non-Violent Society: Checkpoints for Schools* elaborado por Gran Bretaña y evaluado por Francia, *Anti-violence Interventions in Italian High Schools: Development of Models and Evaluation* elaborado por Italia y evaluado por Finlandia y *Tackling Violence in Schools in Norway: A Wide Approach* elaborado por Noruega y evaluado por Irlanda.

### **Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.**

El “*Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*” con sede en Francia se creó en 1998, siendo una de las acciones europeas más importantes en relación con el bullying y la convivencia escolar. Está compuesto por una red de investigadores/as europeos/as. Entre sus actuaciones más destacadas se encuentran: valorar el clima de convivencia en los centros educativos, informando sobre la frecuencia con la que aparecen casos de bullying y las acciones de prevención e intervención adoptadas, haciendo comparaciones entre distintos países de dentro y fuera del continente europeo; favorecer la reunión entre los países europeos mediante la organización de conferencias; promover la realización de trabajos científicos e investigaciones sobre el tema; coordinar dos redes, una teórica que realiza investigaciones sobre bullying y otra práctica que trabaja en contacto con el alumnado, complementándose una a la otra; además de organizar seminarios y conferencias para formar en bullying al personal de educación, justicia y política.

### **Proyecto VISIONARY (Violence In School-Intelligence On the Net - Applying Resources for Youngsters).**

Este proyecto fue promovido por la Comisión Europea entre los años 2000 y 2003. En él participaron cinco países: Alemania (coordinadora), Dinamarca, Finlandia, Portugal y Reino Unido. Su objetivo era crear un portal internacional en Internet que organizara toda la información y materiales centrados en la prevención e intervención del bullying, para facilitar las búsquedas sobre este tema a través de la red y para que todos los países pudieran aprender de las experiencias de otros.

Actualmente, el portal está disponible en los siguientes idiomas: alemán, danés, español, finlandés, francés, inglés, portugués y rumano. Consta de las siguientes secciones: hechos y datos sobre el bullying y sobre cómo prevenirlo; planes de acción y prácticas de distintos países, que pueden tomarse como orientaciones por otras naciones a pesar de sus diferentes sistemas educativos; enlaces y recursos web sobre bullying, permitiendo a los

usuarios/as hacer sus propias aportaciones; conferencias on-line entre expertos/as y blogs que también permiten la interconexión entre usuarios/as como las conferencias on-line, aunque no requieren compartir el mismo espacio de tiempo, recogiendo las conclusiones extraídas en estas e invitando a los usuarios/as a expresar sus opiniones y experiencias sobre las mismas, así como informar sobre noticias, eventos, estudios y publicaciones en torno al bullying.

A partir de este proyecto se edita un libro que ofrece información general sobre el bullying y sobre su prevención en distintos países: *Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective* (2003).

### **Proyecto VISIONARIES-NET.**

Este proyecto, continuación del Proyecto VISIONARY, comenzó en diciembre de 2004 extendiéndose su creación hasta 2006. En este nuevo proyecto VISIONARIES-NET<sup>6</sup> participó un equipo procedente de cuatro países: Alemania, Francia, España y Rumania. Su principal objetivo era facilitar el contacto entre expertos/as en bullying a través de conferencias on-line.

## **2.2. Estudios nacionales**

El primer estudio sobre bullying a nivel nacional fue el del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2000). Después, se han realizado otros como: *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos* (Hernández y Sancho, 2004); *La opinión de los profesores/as sobre la convivencia en los centros* (Rey y Marchesi, 2005); *el Estudio del Centro Reina Sofía: Violencia entre compañeros/as en la escuela* (Serrano e Iborra, 2005); *el Estudio Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España* (Piñuel y Oñate, 2006a); un nuevo trabajo y actualización del *Estudio del Defensor del Pueblo: Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*” (Del Barrio et al., 2007) y el *Estudio del Observatorio Estatal de*

---

<sup>6</sup> VISIONARIES-NET. [Documento www]. Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info/en/content/about-us/our-projects/visionaries-net-abstract.html>



*Convivencia Escolar: La Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010a).

A continuación se comentan cada uno de ellos, resaltando la información importante para este estudio que es la relacionada con la formación del profesorado en bullying y las acciones de prevención e intervención que se siguen ante esta problemática.

### **El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos.**

Hernández y Sancho (2004) realizan este estudio con el objetivo de comparar la visión sobre el clima escolar que tenía el profesorado, con la que ofrecían los medios de comunicación. Entendiendo por clima escolar aquellas condiciones materiales, organizativas y de convivencia que posibilitan o dificultan que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender –ver Tabla 1.5-.

Para ello, se recogieron un total de 144 noticias y artículos publicados en la prensa española desde el 7 de septiembre de 1999 hasta el 20 de octubre de 2001, referidos al clima escolar. Contando también con las opiniones de 31 profesores/as (siendo 26 de educación secundaria) que participaron en diferentes grupos de discusión en las Comunidades Autónomas de Valencia, Madrid, Andalucía, Navarra, Cataluña y Aragón. En estos grupos aparecían los siguientes colectivos de profesores/as: los/las que seguían pensando que aún estaban en BUP y no creían necesario reconsiderar sus posiciones ante las novedades educativas introducidas por la LOGSE 1/1990<sup>7</sup> (por ejemplo la ESO y la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años); los/las que consideraban que no se podía hacer nada ante la situación escolar creada por la LOGSE, y se sentían incómodos/as; los/las que seguían creyendo que había esperanza, pero no sabían por dónde empezar; además de los/las que habían entendido la nueva situación y habían encontrado una vía para llevar a cabo su trabajo.

---

<sup>7</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 de 4 de octubre de 1990, p. 28927-28942.

De las conclusiones extraídas de los grupos de discusión destacar que todo el profesorado participante reconoció que la prensa magnificaba y exageraba lo que sucedía en los centros educativos, teniendo sus palabras un efecto de profecía, es decir, contribuyendo a generar de verdad una sensación de malestar entre el profesorado y a que las familias y la sociedad dudasen de la seguridad y control de los centros públicos a favor de los privados-concertados.

Al mismo tiempo, señalaron también una serie de factores que favorecían y dificultaban el desarrollo de un buen clima de convivencia escolar. Entre los factores que contribuían a crear un clima positivo estaban: contar con los recursos materiales y humanos necesarios para aumentar la atención prestada al alumnado; dar una respuesta educativa acorde a las nuevas demandas sociales y familiares; establecer un sistema relacional de colaboración y reconocimiento entre los trabajadores/as del centro; acordar con el alumnado las normas de convivencia; fomentar la reflexión del profesorado en busca de soluciones ante un problema -por ejemplo, mediante el uso del dialogo-; así como promover el trabajo unido de este, compartiendo criterios a la hora de establecer medidas de prevención e intervención en casos de bullying. Factores que requerían para su puesta en práctica, del apoyo del equipo directivo del centro y de la formación del profesorado. Por otra parte, algunos de los factores que podían dificultar la convivencia eran: la falta de coordinación entre el profesorado a la hora de actuar, por no disponer de tiempo para acordar esta; la inestabilidad de las plantillas docentes; la existencia de desequilibrios de poder entre departamentos o profesores/as de un mismo centro; la falta de formación del profesorado; los continuos cambios producidos en la realidad educativa; y el incremento del control y de la burocracia por parte de la Administración educativa.

Asimismo, tras la discusión de los resultados obtenidos en el análisis de las publicaciones en prensa, se llegó a la conclusión de que la mayoría de ellas (entre un 83% y un 85%) se habían hecho en diarios nacionales, duplicándose su aparición entre los años académicos 1999-2000 y 2000-2001, pasando de 40 a 83 noticias y/o artículos. En aproximadamente dos meses, desde el 25 de agosto de 2001 hasta el 20 de octubre de ese mismo año, aparecieron 21 noticias y/o artículos más. Centrándose la mayoría de estas noticias y/o

artículos en *centros educativos públicos* (44,44%), en *la etapa de secundaria* (42,36%) y siendo el principal protagonista *el alumnado* (57,47%).

Respecto a la temática de las publicaciones recogidas, las más frecuentes hacían referencia a *casos de violencia e indisciplina* (60,42%), *al estrés y malestar del profesorado* (11,81%), a *delitos fuera del alcance de la institución escolar* (11,11%) y a *la política educativa* (9,72%).

### **La opinión de los profesores/as sobre la convivencia en los centros.**

Este estudio fue realizado por Rey y Marchesi (2005) con el objetivo de conocer cuáles eran los principales problemas de convivencia en los centros de infantil, primaria y secundaria y cómo eran resueltos<sup>8</sup> -ver Tabla 1.5-. Para ello se pasó un cuestionario a un total de 1.296 profesores/as, 542 de infantil y primaria y 754 de secundaria, pertenecientes a 67 centros educativos situados en diferentes Comunidades Autónomas de nuestro país, siendo el 47,80% públicos y el 52,20% privados y privados-concertados.

El estudio consta de cuatro partes: Clima del centro, Casos de bullying, Causas y soluciones y Opinión del profesorado sobre la implicación de las familias en la educación de sus hijos/as. Para explicar algunos de los resultados obtenidos en este trabajo se va a utilizar también dicha estructura, resaltando los datos de la etapa de secundaria.

#### ○ Parte 1. Clima del centro

En esta primera parte destacar que el 83,90% del profesorado de secundaria encuestado señaló *sentirse muy bien en el centro en el que trabajaba, teniendo buenas relaciones con sus compañeros/as*. Además, un 83,90% también estaba *satisfecho con la relación que mantenía con el alumnado*, opinión compartida por el 56,30% del alumnado de secundaria encuestado en el estudio de 2003.

Otro dato importante es que el 66,70% del profesorado de secundaria *consideraba que en su centro se le daba mucha importancia a los casos de bullying*, no estando de acuerdo con esta afirmación más de la mitad del

---

<sup>8</sup> Dos años antes se había hecho un estudio similar en el que se contó con la participación del alumnado de Secundaria y de sus familias (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003).

alumnado de secundaria encuestado en 2003. Asimismo, el 73,20% del profesorado y el 61,50% del alumnado de esta etapa educativa también creían que *en su centro se le daba mucha importancia a enseñar al alumnado a relacionarse de forma positiva con los/las demás.*

Respecto a las *normas de convivencia del centro*, indicar que fueron valoradas positivamente tanto en este estudio como en el de 2003, de acuerdo con el 64,20% del profesorado de secundaria, el 52% del alumnado de esta etapa y el 78,50% de las familias. Además, en relación con las *normas de convivencia del aula*, el 48,10% del profesorado de secundaria aseguró *elaborarlas junto al alumnado.*

Continuando con esta línea se les preguntó *si se consideraba la opinión del alumnado en la resolución de las situaciones problema que surgían en el centro*, respondiendo afirmativamente el 54,80% del profesorado de secundaria y el 34% del alumnado de la misma etapa, encuestado en 2003.

- Parte 2. Casos de bullying

Rey y Marchesi (2005) distinguían cinco casos de bullying: el verbal, el físico, el aislamiento social, el chantaje y las amenazas y la rotura y el robo de materiales. Tanto para el profesorado como para el alumnado de secundaria encuestado en 2003, los casos de bullying más frecuentes eran los de tipo *verbal*, elegidos por el 41,50% del profesorado y por el 46,50% del alumnado implicado, seguidos de las situaciones *de aislamiento social*, seleccionadas por el 39,30% del profesorado y por el 29% del alumnado -ver Tabla 1.1-.

Tabla 1.1

Porcentaje de casos de bullying según el profesorado y el alumnado

CASOS DE BULLYING (Ocurren continuamente)	PROFESORADO DE SECUNDARIA -2005-	ALUMNADO -2003-		
		VÍCTIMAS	ACOSADORES/AS	TOTAL
Verbal	41,50%	49,40%	43,60%	46,50%
Físico	15,10%	12,40%	13,40%	12,90%
Aislamiento social	39,30%	22,60%	35,40%	29%
Chantaje y amenazas	16,40%	14,30%	8,70%	11,50%
Rotura o robo de materiales	26,70%	32,60%	6,80%	19,70%

Fuente: Rey y Marchesi (2005, p. 14-17)

o Parte 3. Causas y soluciones de los casos de bullying

Para el 86,20% del profesorado de secundaria la causa principal de la aparición de casos de bullying era que *el alumnado estaba acostumbrado a hacer lo que quería en casa*. No coincidiendo con la elección del alumnado de secundaria y sus familias, encuestados/as en 2003, quienes señalaron con un 79,40% y un 53,60% respectivamente como causa principal de los casos de bullying *la existencia en el centro de alumnos/as muy conflictivos/as*.

Para solucionar estos problemas, el 96,90% del profesorado de secundaria utilizaba el *dialogo* y el 94% hacia que tales problemas *fuera tratados entre todos/as*, opciones elegidas por aproximadamente el 60% del alumnado de secundaria encuestado en 2003. Para el 84,70% del alumnado era más frecuente la *utilización de castigos y sanciones*, acción que también fue seleccionada por el 82% del profesorado.

No obstante, el 63,70% del profesorado de secundaria encuestado en este estudio, junto al 44% del alumnado de esta etapa y el 53,60% de sus familias encuestados/as en 2003, calificaron como *justas* las acciones de intervención seguidas en los centros educativos ante los casos de bullying, Aunque un 66% del profesorado y un poco más de la mitad del alumnado pensaban que se *debía actuar más duramente con los acosadores/as*.

- Parte 4. Opinión del profesorado sobre la implicación de las familias en la educación de sus hijos/as

En esta última parte del estudio resaltar que un 52,10% del profesorado de secundaria señaló que *las familias no prestaban la suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos/as*. Además, un 47,70% de los/las docentes opinaban que las familias *se desentendían de la educación de los/las menores*.

### **Estudio del Centro Reina Sofía: Violencia entre compañeros/as en la escuela.**

Este estudio de Serrano e Iborra (2005) tenía como principal objetivo conocer el estado del bullying en el alumnado de ESO de los centros educativos españoles, distinguiéndolo claramente de la violencia escolar –ver Tablas 1.5-.

La muestra de este estudio estaba compuesta por 800 adolescentes, de 12 a 16 años, escolarizados/as en 576 centros públicos, 176 privados-concertados y 48 privados, ubicados en distintas Comunidades Autónomas. Participando de la Comunidad Valenciana 83 alumnos/as, lo que representaba el 10,40% de la muestra total.

El instrumento de recogida de información que se utilizó fue un cuestionario elaborado por el propio Centro Reina Sofía, que constaba de 32 preguntas divididas en tres partes, una dirigida a los testigos, otra a las víctimas y la tercera a los acosadores/as, con la intención de recoger sus percepciones y opiniones sobre los casos de bullying.

Tras el pase del cuestionario, el 75% del alumnado aseguró haber sido testigo de algún tipo de agresión, el 14,50% ser víctima de violencia escolar, el 2,50% víctima de bullying y el 7,60% acosador/a.

En el estudio se contemplan los siguientes casos de bullying: emocional, económico, físico, uso de armas, abuso sexual y vandalismo. Para el alumnado encuestado los más frecuentes eran *los emocionales* (según el 84,30% de los testigos, el 82,80% de las víctimas de violencia escolar, el 90% de las víctimas de bullying y el 78,70% de los acosadores/as) y *los físicos* (según el 84,30% de

los testigos, el 82,80% de las víctimas de violencia escolar, el 90% de las víctimas de bullying y el 78,70% de los acosadores/as).

Esta investigación también ofrece información sobre los lugares de riesgo de bullying, indicando que los más peligrosos eran *el patio* (seleccionado por el 71,30% de los testigos, el 53,40% de las víctimas de violencia escolar y el 60% de las víctimas de bullying), *la clase* (seleccionada por el 60,50% de los testigos, el 54,30% de las víctimas de violencia escolar y el 75% de las víctimas de bullying) y *los alrededores del centro* (seleccionados por el 52,70% de los testigos, el 32,80% de las víctimas de violencia escolar y el 30% de las víctimas de bullying). Marcando también el 40% de las víctimas de bullying *los pasillos del centro* como un lugar de alto riesgo. Los únicos que relacionaron estos lugares de riesgo con determinados tipos de conductas disruptivas fueron los testigos, así pues en *el patio* sucedían sobre todo casos de *bullying físico* (59,30%), *emocional* (64,80%) y *sexual* (50%) y en *la clase* se daban casos de *bullying económico* (73,30%) y *vandalismo* (48,50%).

En relación con el profesorado señalar que del 81,90% de las víctimas de violencia escolar que le decían a alguien su problema, un 42,20% confiaba en *los/las docentes*, ocupando el segundo lugar por detrás de *los amigos/as de las víctimas* (50,90%). Sin embargo, del 90% de las víctimas de bullying que contaron su problema, la mayoría, un 55%, decidió desahogarse con *el profesorado*. Datos contradictorios si se tiene en cuenta que únicamente el 25% de *las víctimas de bullying* reconocían que el profesorado intervenía ante este tipo de situaciones, en contraposición al 46,60% de *las víctimas de violencia*.

Por otro lado, según el 55,70% de los acosadores/as encuestados/as el profesorado sí intervenía al enterarse de estos problemas, optando sobre todo por *abrirles un expediente disciplinario* (18%). No estando los acosadores/as en desacuerdo con dicha actuación, puesto que al 36,10% le había ayudado a *tener un mayor control sobre sus conductas disruptivas*.

### **Estudio Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España.**

Piñuel y Oñate (2006a) junto con el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo realizaron este estudio nacional sobre el bullying, con el

objetivo de conocer la frecuencia con la que aparecía este fenómeno en los centros educativos, así como las acciones de prevención e intervención que se seguían al respecto<sup>9</sup> -ver Tabla 1.5-.

La muestra constaba de 24.990 alumnos/as de 1.150 aulas de las etapas de primaria, ESO y bachillerato, pertenecientes a 14 Comunidades Autónomas entre las que no se encontraba la Comunidad Valenciana.

El instrumento de recogida de información que se utilizó fue el “Test AVE, Acoso y Violencia Escolar” (Piñuel y Oñate, 2006b). Autoinforme diseñado para ser aplicado bajo la supervisión del profesor/a-tutor/a en alumnos/as desde 2º de primaria hasta la edad adulta, con la finalidad de prevenir, identificar, tratar y diagnosticar conductas relacionadas con el bullying, así como los daños psicológicos más frecuentes que estas pueden originar en los implicados/as.

En el estudio se describen ocho casos de bullying diferentes junto a sus porcentajes de ocurrencia: *bloqueo* (29,30%), *hostigamiento* (20,90%), *manipulación* (19,90%), *coacciones* (17,40%), *exclusión social* (16%), *intimidación* (14,20%), *agresiones* (13%) y *amenazas* (9,10%).

Además, se confirman *índices de bullying más altos en primaria que en secundaria*. Si en 1º de bachillerato el bullying afectaba al 11,40% del alumnado encuestado, en 2º de primaria lo sufría el 41,40%. A medida que el niño/a crece, las posibilidades de convertirse en víctima de bullying van disminuyendo progresivamente. En total, un 39,40% del alumnado estudiado *había agredido alguna vez a algún compañero/a* y el 3% lo hacía *de forma frecuente o sistemática*, convirtiéndose este último en *acosador/a*. Respecto a las víctimas, un 25% *llevaba padeciendo esta situación desde siempre*, el 28% *desde que comenzó el curso*, el 25% *desde hacía unos meses* y el 22% *desde hacía unas semanas*.

Ante este problema la víctima disminuía su rendimiento escolar, se aislaba socialmente, alteraba su conducta, surgía en ella la agresividad y los primeros incidentes con su familia, aumentaba el absentismo escolar y se retraía, entre otros síntomas. Siendo entonces, según Piñuel y Oñate (2005), cuando se producía uno de los mayores errores a la hora de intervenir, que era buscar la

---

<sup>9</sup> Este estudio era una ampliación de otro similar realizado por los mismos autores un año antes en Madrid (Piñuel y Oñate, 2005).



causa del bullying en la víctima, describiéndola como una persona difícil, insociable, agresiva, depresiva, hiperactiva y neurótica. Desaconsejando estos autores tratar de resolver el problema cambiando a la víctima de centro, porque algunas reaccionaban reproduciendo el comportamiento acosador que ellas habían recibido, actuando de la misma forma sobre otros/as compañeros/as del nuevo centro educativo: *esta vez no me va a pasar porque soy yo quien va a dar*, acuñando esta práctica con el nombre de *síndrome de negación institucional*.

Por otro lado, los centros tendían a negar sistemáticamente la existencia de tales hechos, porque no deseaban asumir la responsabilidad de proteger al alumnado, y la mayoría de las veces lo que esperaban de las víctimas era que se marchasen y con ellas el problema. Piñuel y Oñate (2005) manifestaron también su escepticismo sobre la eficacia de las comisiones de convivencia y de los mediadores/as, porque le quitaban autoridad al profesor/a para corregir y reprochar conductas disruptivas en el alumnado, derivándolo a otros órganos del centro. Además, todo este proceso de derivación y toma de decisiones requería de un tiempo, no recibiendo el acosador/a el mensaje de que su conducta no era aceptable hasta días después, reduciéndose su eficacia. De este modo, los autores proponían que la acción más adecuada era elaborar un plan integral de prevención de la violencia y el acoso escolar que incluyera la evaluación periódica de la situación, la implantación de protocolos de “buen trato”, planes específicos de formación del profesorado y el asesoramiento y el apoyo a las víctimas y a sus familias.

Para terminar, otro dato de interés del estudio es que un 9,60% de las víctimas de bullying afirmaron *haber sido defendidas por el profesorado*, por detrás de *los compañeros/as de estos/as* (15,50%).

### **Estudio del Defensor del Pueblo: Violencia escolar, el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria.**

El Defensor del Pueblo ha realizado dos estudios, el primero (Del Barrio et al., 2000) ante la necesidad de conocer la situación de los centros educativos españoles respecto a la problemática del bullying, determinando su nivel de incidencia e identificando los elementos que influían en su aparición, y el

segundo (Del Barrio et al., 2007), para comparar los resultados con los obtenidos en el trabajo anterior y observar cómo había evolucionado este fenómeno.

Aquí se comenta el segundo estudio, que es el más actual –ver Tabla 1.5-. En él participaron 3.000 alumnos/as de ESO escolarizados/as en 300 centros educativos públicos, concertados y privados de todo el territorio nacional, junto a los 300 jefes/as de estudios de dichos centros. Utilizándose como instrumentos de recogida de información dos cuestionarios, uno para el alumnado y otro para los jefes/as de estudios.

Respecto a los resultados obtenidos, al comparar las respuestas dadas por las víctimas, los acosadores/as y los testigos encuestados/as en los dos estudios no se apreciaban apenas variaciones en los porcentajes de los distintos casos de bullying que ocurrían a veces, siendo los más frecuentes *hablar mal de alguien* (33,33%), *ignorarle* (33,33%) e *insultarle* (29,50%) -ver Tabla 1.2-.

Tabla 1.2

*Porcentaje de casos de bullying según las víctimas, los acosadores/as y los testigos*

CASOS DE BULLYING (Ocurren a veces)	VÍCTIMAS		ACOSADORES/AS		TESTIGOS		TOTAL	
	2000	2007	2000	2007	2000	2007	2000	2007
Ignorar	14%	9,50%	35,10%	29,20%	57,20%	60,40%	35,43%	33,03%
No dejar participar	8,90%	7%	11,70%	9,10%	47,20%	51,70%	22,60%	22,60%
Poner mote ofensivo	30,10%	21,40%	32,90%	25,80%	29,90%	33,10%	30,97%	26,77%
Insultar	33,80%	23,20%	40,90%	30,20%	31,30%	35,10%	35,33%	29,50%
Hablar mal de alguien	31,20%	27,30%	35,30%	32%	42,50%	40,70%	36,33%	33,33%
Esconder cosas	20%	14,20%	12,20%	9,80%	49,80%	48,10%	27,33%	24,03%
Romper cosas	4,10%	3%	1,20%	1%	31,60%	33,30%	12,30%	12,43%
Robar cosas	6,40%	5,10%	1,30%	1,20%	31,10%	34,80%	12,93%	13,70%
Pegar	4,10%	3,30%	6,60%	4,70%	45,40%	45,10%	18,70%	17,70%
Amenazar para meter miedo	8,50%	5,40%	6,80%	3,60%	42,50%	41,40%	19,27%	16,80%
Obligar con amenazas	0,70%	0,50%	0,30%	0,50%	10,50%	10%	3,83%	3,67%
Amenazar con armas	0,60%	0,40%	0,30%	0,20%	5,50%	5%	2,13%	1,87%
Acosar sexualmente	1,76%	0,60%	0,50%	0,30%	5,80%	5,30%	2,69%	2,07%

Fuente: Del Barrio et al. (2007, p. 141-147)

En las respuestas del profesorado tampoco se apreciaban cambios significativos en la incidencia de los distintos casos de bullying que a veces ocurrían en el centro y en el aula, obtenidos en el estudio del 2000 y en el del 2007, coincidiendo con las respuestas del alumnado. Lo cual indicaba que la situación del bullying en la etapa de ESO al menos no había empeorado. Pero esto no quería decir que el bullying no continuara siendo un problema importante en los centros educativos, al menos para el 46% del profesorado encuestado, que señalaba que era *uno de los que más interfería en la correcta marcha del centro, por detrás de la disrupción del alumnado que no le permitía dar clase (54%) y las malas maneras y agresiones al profesorado (51%)*, todas situaciones relacionadas con la convivencia escolar.

Para el profesorado los casos de bullying más frecuentes en los centros educativos de secundaria eran *ignorar (75,70%)*, *amenazar para meter miedo (71,30%)*, *esconder cosas (69,30%)* y *no dejar participar (69%)*; y en las aulas, *hablar mal de alguien (66%)*, *esconder cosas (64,30%)*, e *ignorar (64%)*. Destacando que los porcentajes de los distintos casos de bullying eran en general más bajos a nivel de aula que de centro –ver Tabla 1.3-.

Tabla 1.3

*Porcentaje de casos de bullying según el profesorado*

CASOS DE BULLYING (Ocurren a veces)	PROFESORADO (JEFES/AS DE ESTUDIOS)			
	CENTRO		AULA	
	2000	2007	2000	2007
Ignorar	76,70%	75,70%	63,30%	64%
No dejar participar	60,30%	69%	41,30%	47,30%
Insultar	63%	65,30%	50,30%	56,70%
Poner motes ofensivos	62,70%	61,70%	56%	58,30%
Hablar mal de alguien	67%	62,30%	58,70%	66%
Esconder cosas	71,70%	69,30%	55,30%	64,30%
Romper cosas	60,70%	64,30%	43%	40,70%
Robar cosas	66%	64,70%	44,30%	43%

Fuente: Del Barrio et al. (2007, p. 190-193)

Tabla 1.3

Porcentaje de casos de bullying según el profesorado (continuación)

CASOS DE BULLYING (Ocurren a veces)	PROFESORADO (JEFES/AS DE ESTUDIOS)			
	CENTRO		AULA	
	2000	2007	2000	2007
Pegar	62,70%	64,30%	34%	34,70%
Amenazar para meter miedo	67%	71,30%	46%	47,30%
Obligar con amenazas	33,30%	36,30%	18,70%	23,70%
Amenazar con armas	10%	10,30%	3,70%	4%
Acosar sexualmente	15,70%	13%	6%	6,70%

Fuente: Del Barrio et al. (2007, p. 190-193)

Una novedad que introduce el estudio de 2007 es el *cyberbullying*, reconociendo un 5,10% de alumnado encuestado *haberlo padecido*, un 4,80% *haberlo ejercido* y un 22% *haberlo presenciado alguna vez*.

Pasando ahora a comentar la actuación docente frente al bullying, según las respuestas de los jefes/as de estudios encuestados/as, para solucionar los casos de *exclusión social* y *agresión verbal* recurrían *al dialogo* en sus distintas formas (hablando a solas con el alumnado implicado, hablando con el grupo-clase y hablando con las familias). La frecuencia con la que *redactaban partes* aumentaba en el caso de *los insultos, los robos y el destrozo de objetos*, aunque en estos casos también era habitual *hablar con el alumnado a solas y en grupo*. Ante *los golpes físicos, las amenazas para meter miedo, las amenazas con armas y obligar con amenazas* se optaba por proponer *al Consejo Escolar que abriera un expediente disciplinario, comunicarle el caso a la familia, o que la dirección del centro impusiera una sanción inmediata*. El *trabajo con el departamento de orientación* era un recurso poco utilizado, igual que *la denuncia a la policía y a los juzgados*.

Conocer los lugares de riesgo también es importante para prevenir el bullying, por ejemplo aumentando la vigilancia. En este estudio los lugares de riesgo aparecen relacionados con el tipo de acciones llevadas a cabo en cada

uno de ellos. Según las víctimas encuestadas, los lugares en los que se producían más casos de bullying eran *la clase cuando no estaba el profesor/a* y *el patio*. Produciéndose *en clase sin el profesor/a* sobre todo acciones como: *esconder* (70,40%), *robar* (69%) y *romper cosas* (68,70%); y en *el patio*, hechos relacionados con *no dejar participar* (43,40%) y *obligar con amenazas* (42,10%). Según el profesorado encuestado, la mayoría de los casos de bullying también se producían en *el aula* (sin distinguir si en presencia o no del profesor/a) y en *el patio*, coincidiendo con las víctimas. Destacando en *el aula* conductas como: *esconder* (85,70%), *romper* (80,20%), *robar cosas* (78,80%) *no dejar participar* (75,80%) e *ignorar* (62,70%). Mientras que en el *patio* señalaban, *insultar* (69,60%), *ignorar* (60,30%), *amenazar para meter miedo* (57,30%), *pegar* (56,30%) y *poner motes ofensivos* (51,10%).

Continuando con el papel del profesorado ante el bullying, un 62%, de los jefes/as de estudios reconocieron que *a menudo se enteraban cuando sucedía un caso de bullying* (62%), actuando según las víctimas, *interviniendo contando el caso de bullying* (31,30%), *castigando a los acosadores/as* (29,80%) y *no sabiendo qué hacer* (22,70%). Aunque un 6,60% de las víctimas dijeron que *el profesorado, aun conociendo que se estaba produciendo un caso de bullying, no hacía nada*. Acudiendo a ellos/as sólo un 15,30% de las víctimas, las cuales preferían pedir ayuda antes a *sus compañeros/as* (68,50%).

Además, es importante resaltar que el profesorado atribuyera el comportamiento disruptivo del acosador/a a *la familia* (92,70%) y *al contexto social* (89,70%), situando la *organización del centro* y *el clima de convivencia* en quinto lugar (39,30%).

### **Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar: La Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.**

El objetivo de este estudio de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010a) era conocer el clima de convivencia de los centros educativos españoles –ver Tabla 1.5-. Concretándose este objetivo general en cuatro más específicos:

- Definir criterios e indicadores de convivencia que permitieran comparar los resultados obtenidos en distintas investigaciones.

- Prestar atención a elementos o situaciones que dañaban la convivencia escolar y que apenas eran estudiadas.
- Adaptar los trabajos sobre convivencia a los cambios producidos en los últimos años, como los originados por el uso de las TIC.
- Proporcionar instrumentos de fácil aplicación que permitieran valorar la convivencia en los centros educativos, detectando posibles problemas y evaluando la eficacia de las acciones puestas en marcha para su mejora.

Los instrumentos de recogida de información utilizados fueron cuatro cuestionarios de autoevaluación on-line confeccionados para este estudio, dirigidos al alumnado, al profesorado, al equipo directivo y al departamento de orientación. Realizándose una prueba piloto en cinco Institutos de Educación Secundaria (IES) de una Comunidad Autónoma para comprobar la viabilidad de los procedimientos informáticos y corregir posibles problemas existentes en las preguntas y opciones de respuesta, reajustando el cuestionario definitivo. De igual modo, se llevó a cabo un trabajo de definición de indicadores en 22 centros con las mismas características que los anteriores, pero de otra Comunidad Autónoma.

Partiendo de estos trabajos previos, en el curso 2007-2008 comenzó esta investigación estatal. Para su realización la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar elaboró un grupo de trabajo constituido por 17 representantes de cada una de las Comunidades Autónomas más un representante de la Delegación Especial del Gobierno contra la violencia hacia las mujeres, que comenzaron a trabajar en octubre de 2007. Se llevaron a cabo reuniones para desarrollar y aprobar los indicadores de calidad de la convivencia que se iban a tener en cuenta; confeccionar los cuatro cuestionarios que se iban a pasar; además de establecer una comunicación en red entre el equipo investigador de la Universidad Complutense, el Ministerio de Educación, el coordinador/a de cada Comunidad Autónoma y los coordinadores/as de cada uno de los centros participantes en el estudio. A la vez que se diseñó una página web y de registro en la que el coordinador/a de cada uno de los centros participantes pudiera indicar los resultados obtenidos en su centro.

En total participaron en el estudio 301 IES públicos y privados de las distintas Comunidades Autónomas, siendo encuestados/as un total de 23.100 alumnos/as y 6.175 profesores/as, incluyendo en esta última categoría no sólo al profesorado sino también al equipo directivo y al departamento de orientación.

A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos en el estudio. Concretamente, se destaca que para el 25,90% del profesorado encuestado el bullying *era un fenómeno que perturbaba bastante o mucho la convivencia escolar*, porcentaje que descendía hasta el 20,40% en el caso del departamento de orientación y al 13,70% en el del equipo directivo. Según el alumnado implicado, los casos de bullying más frecuentes eran: *hablar mal de alguien* (31,95%) e *ignorarle* (26,30%) -ver Tabla 1.4-.

Tabla 1.4

*Porcentaje de casos de bullying según las víctimas y los acosadores/as*

<b>CASOS DE BULLYING (Ocurren entre a veces y muchas veces)</b>	<b>VÍCTIMA</b>	<b>ACOSADOR/A</b>	<b>TOTAL</b>
Ignorar	22,80%	29,80%	26,30%
Rechazar	14,60%	20,80%	17,70%
No dejar participar	13,60%	11,80%	12,70%
Insultar	20,30%	17,30%	18,80%
Hablar mal de alguien	33,10%	30,80%	31,95%
Romperle o robarle cosas	14,40%	4,70%	9,55%
Pegar	7,20%	8,10%	7,65%
Amenazar para meter miedo	8,10%	6,80%	7,45%
Obligar a hacer algo con amenazas	3%	3%	3%
Intimidar con frases o insultos de carácter sexual	6,50%	4,40%	5,45%
Obligar a participar en actos sexuales con amenazas	3%	2,70%	2,85%

Fuente: Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010a, p. 49-52)

Tabla 1.4

Porcentaje de casos de bullying según las víctimas y los acosadores/as (continuación)

CASOS DE BULLYING (Ocurren entre a veces y muchas veces)	VÍCTIMA	ACOSADOR/A	TOTAL
Amenazar con armas.	2,40%	2,60%	2,50%
Gravar en video y utilizarlo contra alguien	3,90%	3,20%	3,55%
Amenazar con publicar un video	2,50%	2,50%	2,50%
Mandar mensajes al móvil o Internet, para insultar, asustar...	7%	3,5%	5,25%
Mandar imágenes al móvil o Internet para insultar, asustar...	3,20%	2,80%	3%

Fuente: Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010a, p. 49-52)

Ante estas situaciones problema, las acciones que nunca o sólo a veces realizaban los profesores/as eran *acordar con el alumnado las normas de convivencia* (46,40%), *hacer debates sobre temas con diversidad de opiniones* (43,30%), *estimular al alumnado para que participase en actividades del centro* (40,7%), *la cooperación entre estudiantes* (35,9%) y *actividades destinadas a que la clase estuviera más unida* (34,9%).

Además, la tendencia de las víctimas a recurrir *al profesorado* era minoritaria, con un 37,90%, por detrás de *sus amigos/as* (69,40%) y *su familia* (64,30%). Aunque más de la mitad del alumnado encuestado, un 54,90%, señaló que *bastantes o muchos profesores/as trabajaban con eficacia para que no se produjeran casos de bullying*, y prácticamente con el mismo porcentaje, un 54,20%, *aseguró que podían contar con ellos/as en este tipo de situaciones*. Según el alumnado encuestado las acciones entre bastante y muy eficaces ante el bullying eran: *que el grupo-clase apoyara a la víctima* (67,30%), *educar en la igualdad y en el respeto* (63,60%), *el trabajo cooperativo* (61,30%) y *acordar entre todos/as las normas de convivencia del centro* (60,50%).

En lo que se refiere a las normas de convivencia del centro, el alumnado indicó que *el profesorado las respetaba bastante o mucho* (70,70%), que eran



*justas* (62,50%) y *que ellos/as trataban de resolver las situaciones problema sin pegar ni insultar a nadie* (51,70%). El profesorado también destacó que *cumplía las normas de convivencia del centro* (88,30%), *que eran justas* (87,10%), *que se escuchaba su opinión para cambiarlas* (75,9%), *que estaba de acuerdo con las sanciones por transgredirlas* (71,50%), *que el alumnado podía decirle lo que pensaba sobre ellas* (86%) y *que se discutían con estos/as últimos/as los problemas de convivencia y disciplina* (79,20%). Al comparar los resultados de las respuestas dadas por el alumnado y el profesorado es significativo que en la afirmación de *si el alumnado cumplía o no con las normas de convivencia del centro*, el 45,30% del profesorado marcara estar entre *muy y bastante de acuerdo* frente al 36,90% del alumnado, siendo este último más crítico con su propia conducta. También habían discrepancias en *si se escuchaba la opinión del alumnado para cambiar las normas del centro*, estando el 58,60% del profesorado *muy y bastante de acuerdo* respecto al 28,60% del alumnado. De todo ello, los autores del estudio dedujeron la necesidad de mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia del centro así como su protagonismo en la elaboración y aplicación de las mismas.

Igualmente el estudio recogió información sobre cómo contribuía el centro a la construcción de un clima de convivencia de calidad. Para el profesorado, en *su centro se enseñaba bastante y mucho a cumplir con los deberes de cada uno/a* (93,70%), posibles *alternativas a la violencia* (87,30%) y *a respetar los derechos humanos* (86%). Los alumnos/as compartían en parte las respuestas dadas por el profesorado, aunque con porcentajes más bajos, para ellos/as en *su centro se enseñaba bastante y mucho a cumplir con los deberes de cada uno/a* (81,10%), *a respetar los derechos humanos* (71,80%) y *a entender a las personas que pensaban de una manera diferente a ellos/as* (62,90%).

Una vez analizado que se hacía en los centros educativos para mejorar su clima de convivencia, se le preguntó a los equipos directivos y a los departamentos de orientación sobre las acciones que se debían incrementar o añadir a las mencionadas. Asumiendo que era muy o bastante *importante la formación del profesorado en bullying* (según el 73,80% de los equipos directivos y el 75,30% de los departamentos de orientación), *disponer de recursos de intervención* (según el 78,60% de los equipos directivos y el 75,20% de los departamentos de orientación), *de un programa de prevención*

(según el 67,30% de los equipos directivos y el 72,10% de los departamentos de orientación), *contar con un equipo de mediación* (según el 69,40% de los equipos directivos y el 77,70% de los departamentos de orientación), *crear un equipo de alumnos/as a nivel de centro para mejorar la convivencia* (según el 63,60% de los equipos directivos y el 78% de los departamentos de orientación) y *promover la coordinación de los equipos educativos* (según el 60% de los equipos directivos y el 76,60% de los departamentos de orientación).

Tabla 1.5

*Resumen de los estudios nacionales sobre el bullying*

AUTORES/AS	MUESTRA	CONCLUSIONES
Hernández y Sancho (2004)	144 publicaciones en prensa del 07/09/1999 al 20/10/2001 y las opiniones de 31 profesores/as (26 de secundaria) de Valencia, Madrid, Andalucía, Navarra, Cataluña y Aragón.	La mayoría de las publicaciones en prensa eran sobre violencia e indisciplina (60,42%) y estrés y malestar del profesorado (11,81%). El profesorado reconoció que la prensa magnifica y exagera los hechos generando malestar en los centros educativos.
Rey y Marchesi (2005)	1.296 profesores/as de infantil, primaria y secundaria.	<i>Casos de bullying más frecuentes:</i> el verbal (41,50% profesorado de secundaria) y el aislamiento social (39,30% profesorado de secundaria).
Serrano e Iborra (2005)	800 alumnos/as de 12-16 años.	<i>Implicados/as:</i> testigos (75%), víctimas de violencia escolar (14,50%), víctimas de bullying (2,50%) y acosadores/as (7,60%). <i>Casos de bullying más frecuentes:</i> el emocional (84,30% testigos, 82,80% víctimas de violencia escolar, 90% víctimas de bullying y 78,70% acosadores/as) y el físico (76,50% testigos, 50,90% víctimas de violencia escolar, 70% víctimas de bullying y 59% acosadores/as). <i>Intervención y formación docente:</i> el profesorado intervenía ante este tipo de situaciones (46,60% víctimas de violencia escolar, 25% víctimas de bullying y 55,70% acosadores/as).
Piñuel y Oñate (2006)	24.990 alumnos/as de primaria, ESO y bachillerato.	<i>Implicados/as:</i> alumnos/as que habían agredido alguna vez a algún compañero/a (39,40%) y de forma frecuente o sistemática (3%); víctimas desde siempre (25%), desde que comenzó el curso (28%), desde hace unos meses (25%) y desde hace unos días (22%). <i>Casos de bullying más frecuentes:</i> el bloqueo (29,30%) y el hostigamiento (20,90%). <i>Intervención y formación docente:</i> 9,60% víctimas fueron defendidas por un profesor/a.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1.5

Resumen de los estudios nacionales sobre el bullying (continuación)

AUTORES/AS	MUESTRA	CONCLUSIONES
Del Barrio et al. (2007)	3.000 alumnos/as de ESO y 300 jefes/as de estudios.	<i>Casos de bullying más frecuentes:</i> según los implicados/as eran hablar mal de alguien (33,33%), ignorarle (33,33%) e insultarle (29,50%); según el profesorado, en el centro eran ignorar (75,70%) y amenazar para meter miedo (71,30%); y en el aula, hablar mal de alguien (66%), esconder cosas (64,30%) e ignorar (64%) <i>Intervención y formación docente:</i> según las víctimas, intervenían contando el caso de bullying (31,30%) o castigando a los acosadores/as (29,80%).
Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010a)	23.100 alumnos/as de ESO y 6.175 profesores/as.	<i>Casos de bullying más frecuentes:</i> según los implicados/as eran hablar mal de alguien (31,95%) e ignorarle (26,30%). <i>Intervención docente:</i> un 54,20% del alumnado aseguró que podían contar con el profesorado.

Fuente: Elaboración propia

### 2.3. Estudios realizados en la Comunidad Valenciana

En relación a los estudios realizados en la Comunidad Valenciana en torno al bullying destacar cinco de ellos, por ser actuales y aportar datos relevantes sobre la incidencia de los casos de bullying en la etapa de ESO, así como sobre las acciones de prevención e intervención seguidas ante este tipo de situaciones problema. Estos estudios son: *Los conflictos en las aulas de ESO: un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana* (García y Martínez, 2001); *el Estudio sobre intimidación y maltrato entre iguales en quince centros educativos de la provincia de Alicante* (Caruana, 2005); *el Informe extraordinario del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana: un estudio epidemiológico del acoso escolar en Centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana* (Marchesi, Pérez, Pérez y Marín, 2007); *el Estudio sobre roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad* (Górriz, 2009) y *el Informe de la situación del/la menor en la Comunidad Valenciana: víctima e infractor/a* (Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez, 2011).

### **Los conflictos en las aulas de ESO: un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana.**

Este estudio fue elaborado en 2001 por la Federació d'Ensenyament de CCOO de la Comunidad junto con la Universidad de Valencia, coordinado por Rafaela García López y Ramón Martínez Céspedes. El objetivo de este estudio era conocer las situaciones problema que se producían entre el alumnado de 3º de ESO desde la perspectiva de los equipos directivos, del profesorado, de los orientadores/as, de los profesores/as-tutores/as y del propio alumnado –ver Tabla 1.8-.

La muestra estaba compuesta por 36 directores/as, 447 profesores/as, 62 profesores/as-tutores/as de distintos grupos-clase, 36 orientadores/as y 3.238 alumnos/as de 3º de ESO, pertenecientes a 36 IES públicos de la Comunidad Valenciana, seleccionados de forma aleatoria.

Como instrumentos de recogida de información se emplearon cuestionarios, y entre los resultados más relevantes obtenidos en este estudio resaltar los siguientes: un 80,50% *del alumnado encuestado señaló ir a gusto al IES*, manifestando únicamente un 10% *vivir situaciones conflictivas y tener problemas para relacionarse con sus compañeros/as* y tan sólo un 5% reconoció *transgredir las normas de convivencia*. En lo referente al clima de las clases, un 51% del alumnado consideró que *era agradable*, aunque para uno/a de cada cuatro *no lo era* (25%). Además, lejos de exigir más autoridad en el aula, opinaban que *el profesorado debía ser más comprensivo y menos autoritario*.

Según los directores/as encuestados/as las situaciones problema que más se daban en sus IES estaban relacionadas con *insultos entre el alumnado* (82,90%). Coincidiendo con ellos/as los profesores/as-tutores/as de los grupos-clase, que indicaban que los casos de bullying más frecuentes eran *los de tipo verbal* (71,70%), causados principalmente por *la falta de interés del alumnado hacia las actividades académicas* (59,60%).

Otro dato de interés era que el 39,50% del profesorado afirmó *estar desmotivado* y el 7% *desea cambiar de trabajo*.

### **Estudio sobre intimidación y maltrato entre iguales en quince centros educativos de la provincia de Alicante.**

Caruana (2005) coordinó este estudio, con él pretendía: conocer los comportamientos de intimidación y maltrato del alumnado de 2º ciclo de ESO de Alicante, las propuestas de mejora sugeridas por estos/as y la opinión del profesorado sobre el tema –ver Tabla 1.8-.

En el estudio participaron un total de 2.480 alumnos/as con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, escolarizados/as el 56,61% en 3º de ESO y el 43,39% en 4º de ESO en 15 centros de Alicante, tanto públicos como privados-concertados. Además de 107 profesores/as entre 24 y 60 años.

Utilizándose un cuestionario para el alumnado y otro para el profesorado. El cuestionario para el alumnado estaba dividido en dos partes: la A y la B. La primera de ellas, la A, era una adaptación del “Cuestionario CEVEO” (Díaz-Aguado, 2004) en la que se les preguntaba la frecuencia con la que en los dos últimos meses se habían producido una serie de situaciones problema en su centro, teniendo que matizar si dichas situaciones las habían sufrido, presenciado y/o realizado. Por otro lado, la parte B del cuestionario para el alumnado era una adaptación del “Cuestionario PRECONCIMEI” (Avilés, 2002b), constaba de cuatro preguntas de alternativas más una pregunta abierta en la que el alumnado debía hacer propuestas para mejorar el clima de convivencia del centro. Respecto al cuestionario para el profesorado, señalar que era una adaptación del “Cuestionario PRECONCIMEI” (Avilés, 2002b), compuesto por 11 ítems.

Referente a los resultados obtenidos en el estudio, comentar que de acuerdo con las respuestas dadas por el alumnado alicantino encuestado los casos de bullying más frecuentes eran *los insultos* (92,90%), *hablar mal de alguien* (91,50%) y *poner motes para ofender o ridiculizar* (87,80%). Además, la mayoría del alumnado reconocía haber sido testigo de este tipo de situaciones, seguido del alumnado que afirmaba haberlas ejercido, asegurando un porcentaje menor haberlas padecido –ver Tabla 1.6-.

Tabla 1.6

*Porcentaje de casos de bullying según las víctimas, los acosadores/as y los testigos*

<b>CASOS DE BULLYING (Ocurren a veces, a menudo y siempre)</b>	<b>VÍCTIMA</b>	<b>ACOSADOR/A</b>	<b>TESTIGOS</b>	<b>TOTAL</b>
Ignorar a alguien	19,90%	36,50%	71,30%	85,40%
Rechazar a alguien	10,60%	18,80%	74,40%	75,70%
Impedir participar a alguien	9,80%	13,20%	66,40%	61,40%
Insultar a alguien	36,90%	52,70%	73,80%	92,90%
Poner motes que ofenden o ridiculizan	27%	39,70%	74,40%	87,80%
Hablar mal de alguien	24,90%	48,90%	73,90%	91,50%
Esconder cosas a alguien	20,80%	25,60%	70,30%	75,90%
Romper sus cosas	7,50%	10%	60%	44,60%
Robar sus cosas	15,90%	6,60%	57,10%	57%
Pegar a alguien	9,60%	16,50%	74,50%	70,60%
Amenazar a alguien para meterle miedo	9,90%	11,80%	66,60%	63,70%
Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas	2,80%	4%	41,70%	30%
Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual	9,90%	8,10%	50,50%	45,40%
Amenazar a alguien con un arma	3,30%	4,40%	29,90%	15,50%

Fuente: Caruana (2005, p. 55-58)

Continuando con las respuestas dadas por el alumnado, del total de los acosadores/as encuestados/as un 71,30% indicaron maltratar a sus compañeros/as *con la intención de molestarles/as*, principalmente en *la calle* (70%) o en *el patio* (62,30%). Reaccionando el 30% de las víctimas *contándole su problema a sus compañeros/as*, el 20,10% *a su familia*, el 9,60% *a nadie* y el 6,50% *al profesorado*. No obstante, un 41,70%, opinaba que *era el profesorado u otro adulto el que normalmente paraba las situaciones de intimidación y maltrato*.

Respecto a las posibles acciones propuestas por el alumnado para mejorar la convivencia escolar, resaltar: *aumentar la intervención e implicación del*

*profesorado en este tipo de situaciones -incrementando la vigilancia en los lugares de riesgo y preocupándose más por el alumnado, entre otras acciones- (15,48%), además de expulsar, separar o aislar al alumnado conflictivo del resto de sus compañeros/as (13,22%).*

En relación a las respuestas ofrecidas por el profesorado encuestado, destacar que únicamente el 14% indicara que *las agresiones eran un peligro en su centro educativo*, contrastando con los datos aportados por el alumnado. No obstante, el 96,30% del profesorado encuestado consideraba que *para eliminar estos problemas era necesario que todo el profesorado del centro tomara conciencia de la gravedad de los mismos y se decidiera a actuar*. El 78,50% afirmaba que *su intervención en este tipo de casos formaba parte de sus funciones como docente* y el 93,50% aseguró que *controlaba y solucionaba los conflictos y agresiones que se producían en su clase*. Dato, este último, que chocaba con que el 46,80% afirmara *sentirse indefenso ante estos casos*.

Por último, en relación a la implicación de las familias, el 94,40% del profesorado encuestado apuntaba que *debían participar en la solución de los problemas de convivencia del alumnado*, aunque para el 43,90% *su intervención a menudo empeoraba la situación*.

### **Informe extraordinario del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana: un estudio epidemiológico del acoso escolar en Centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana.**

Es un estudio elaborado por Marchesi, Pérez, Pérez y Marín (2007) con el objetivo de conocer y contrastar la opinión de los distintos miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, directores/as y familias) sobre el clima de convivencia en los centros y los casos de bullying, además de identificar los factores que promueven la aparición de estos problemas y el desarrollo de conductas de pasividad y permisividad ante ellos<sup>10</sup> -ver Tabla 1.8-.

El estudio se realizó en 2006 y en él participaron un total de 6.065 alumnos/as (2.822 de 5º y 6º de primaria y 3.234 de ESO), 1.689 profesores/as

---

<sup>10</sup> Este estudio se asemeja mucho a otros tres, realizados en Cataluña, Madrid y el País Vasco (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Martín, Lamarca, 2006), siendo comentados en el anexo 1.4.

(1.089 de primaria y 600 de ESO), 111 directores/as (74 de Centros de Infantil y Primaria –CEIP- y 37 de Institutos de Educación Secundaria –IES-) y 4.417 familias (2.200 de alumnos/as de primaria y 2.217 de alumnos/as de ESO), pertenecientes a 79 CEIPs y 39 IES públicos y privados de Castellón, Valencia y Alicante.

En este estudio se optó por una metodología cuantitativa complementada por otra cualitativa. En la parte cuantitativa se pasaron cuatro cuestionarios, uno para cada una de las audiencias encuestadas (alumnado, familias, profesorado y directores/as), y para la cualitativa se seleccionaron cuatro IES y dos CEIPs, la mitad públicos y la otra mitad privados concertados, organizándose varios grupos de discusión en cada uno de ellos (de alumnos/as, profesores/as y madres y padres del Consejo Escolar).

Centrándonos en los resultados aportados en el estudio, resaltar que para el 83,30% del profesorado *el bullying era un problema muy o algo importante para la convivencia del centro*, tan sólo por detrás de *las acciones del alumnado que les impedían dar la clase* (88,50%). Además, señalaban que estos eran producidos porque *los alumnos/as hacían lo que querían en casa* (63,70%) y porque *no respetaban la autoridad del profesorado* (26,30%). Las familias coincidieron en parte con el profesorado, indicando que los casos de bullying estaban causados porque *los alumnos/as de hoy en día no respetaban la autoridad* (54,80%), porque *eran muy conflictivos/as* (31,53%) y porque *había familias demasiado permisivas con sus hijos/as* (40,70%). Atribuyendo el alumnado de ESO la aparición de casos de bullying principalmente a que *el profesorado eludía sus responsabilidades*.

Los casos de bullying más frecuentes eran: *insultar* (según el 41,75% de las víctimas de ESO, el 40,80% de los acosadores/as de ESO, el 92,15% de los testigos de ESO, el 76% del profesorado y el 9,40% de las familias), *poner motes* (según el 38,95% de las víctimas de ESO, el 37,05% de los acosadores/as de ESO, el 91,50% de los testigos de ESO, el 67,30% del profesorado y el 9,60% de las familias) y *hablar mal de alguien* (según el 48,75% de las víctimas de ESO, el 45,35% de los acosadores/as de ESO, el 91,50% de los testigos de ESO, el 73,90% del profesorado y el 5,40% de las familias). Además, para el 39,75% de los acosadores/as de ESO eran también



frecuentes los casos en los que se *ignoraba a algún compañero/a* -ver Tabla 1.7-.

Tabla 1.7

*Porcentaje de casos de bullying según el alumnado, el profesorado y las familias*

CASOS DE BULLYING (Ocurrencia total, de muy pocas veces a siempre)	ALUMNADO DE ESO			PROFESORADO	FAMILIA VÍCTIMA
	VÍCTIMA	ACOSADOR/A	TESTIGO		
Ignorar	23,65%	39,75%	85,70%	64,10%	4,10%
No dejar participar	16,95%	18,85%	72,75%	64%	2,90%
Insultar	41,75%	40,80%	92,15%	76%	9,40%
Poner motes	38,95%	37,05%	91,50%	67,30%	9,60%
Hablar mal de alguien	48,75%	45,35%	91,50%	73,90%	5,40%
Esconderle cosas	26,55%	16,50%	76,05%	59,10%	2,60%
Romperle cosas	9,05%	4,70%	51,20%	38,80%	1,20%
Robarle cosas	17,20%	5%	58,45%	33,80%	3,90%
Pegar	11,80%	12,30%	70,20%	50,90%	3,30%
Amenazar para meter miedo	12,75%	10,90%	70,05%	49,30%	3,10%
Obligar a hacer algo	2,75%	2,40%	24,35%	14,20%	0,50%
Amenazar con armas	2,30%	1,85%	13,85%	4,60%	0,20%
Acoso sexual verbal	8,60%	5,80%	32,35%	9,20%	0,30%
Acoso sexual físico	5,70%	2,80%	23%	8,30%	0,20%

Fuente: Martín, Pérez, Marchesi y Pérez (2007, p. 84-88)

Según las víctimas de ESO, su acosador/a era principalmente *de su misma clase*, actuaba sobre todo *en los lugares en los que no se realizaban actividades lectivas y por tanto estaban menos vigilados, como los aseos, los pasillos, el comedor, la salida del centro y el aula cuando no estaba el profesor/a*, coincidiendo con la opinión del profesorado.

Las víctimas recurrían principalmente a *sus amigos/as* para contarles su problema y *eran ellos/as quienes principalmente les/las ayudaban*, además

preferían no contárselo a nadie que acudir al profesorado, situando su intervención por detrás no sólo de los amigos/as sino también de las familias.

Por otro lado, se le preguntó al profesorado y a los directores/as sobre las acciones de prevención e intervención ante los casos de bullying. El 77,50% del profesorado señaló que *algunas veces, muchas veces o siempre se enteraba cuando ocurría un caso de bullying*, adoptando un tipo u otro de acciones dependiendo del caso de bullying. Así, ante situaciones como *ignorar, no dejar participar, hablar mal, poner motes e insultar* intervenía sobre todo *hablando con el alumnado implicado*, aunque en uno de cada cuatro casos de *insultos* optaba también por *hacer una amonestación o poner un parte*. Cuando el caso de bullying era *esconder, robar o romper cosas y amenazar para meter miedo*, el profesorado *hablaba con el alumnado implicado o utilizaba las amonestaciones y los partes*. La *expulsión de clase* y la *propuesta al director/a para su expulsión del centro* únicamente alcanzaron cierta importancia ante los casos de *pegar y de obligar a hacer cosas con amenazas*, y la *expulsión del centro* llegó a ser señalada por la mitad del profesorado encuestado en el caso *del acoso sexual físico y de las amenazas con armas*.

Pero el profesorado consideraba que, en general, la mejor acción para prevenir e intervenir en casos de bullying era que *todos los centros contaran con un programa de mejora de la convivencia* (93,70%), aunque sólo el 50,20% indicó *participar en uno*. Un porcentaje también muy alto del profesorado, un 82,5%, afirmó que *en las tutorías se trataban temas relacionados con la convivencia y el conocimiento mutuo*, a pesar de que solamente el 36,90% *había participado en actividades de sensibilización sobre las características personales del alumnado*.

Además, los directores/as añadieron que los casos de bullying sucedidos el curso anterior a la realización de este estudio (2004-2005) se habían resuelto por medio de *una sanción del profesorado* (46,6%) o de *ellos/as mismos/as* (23,80%). Las *expulsiones por una semana* fueron elegidas con un porcentaje del 22,60%, *los cambios de centro* con un 17,10%, las *denuncias a la policía* se habían tramitado en el 14,30% de los casos, aunque *las que habían llegado al juzgado* se limitaban al 5,70%, y *no se había producido ninguna expulsión* durante ese año académico. No obstante, de acuerdo con los directores/as los

centros contaban con *Planes de Acogida para los nuevos/as alumnos/as* (64,80%) y *se reorganizaban los grupos-clase si se observaban problemas en las relaciones entre el alumnado que enturbiaran la convivencia* (57,30%), lo que les ayudaba a prevenir la aparición de casos de bullying.

Para el 47,70% de las familias, *el centro había respondido de forma bastante o muy adecuada ante los casos de bullying, resolviéndolos de forma justa* según el 84,50% del profesorado y el 61,70% de las familias. Opiniones que contrastaban con la opción de *actuar por vía judicial*, siendo elegida por el 70,30% de las familias, el 52,40% del profesorado y el 37,10% de los directores/as.

El profesorado y las familias también opinaron sobre el papel de la Administración educativa en la promoción de un buen clima de convivencia escolar, mostrándose muy críticos/as. Sólo el 19,10% del profesorado y el 42,40% de las familias *señalaron que la Administración educativa se preocupaba de los problemas de convivencia en los centros*, y este porcentaje se reducía al 4,30% en el caso del profesorado y al 21,30% en el de las familias cuando se les preguntaba si *la política de la Administración educativa era eficaz para mejorar la convivencia*. Y en relación a las Comisiones de Convivencia del Consejo Escolar, para el 68,90% del profesorado *eran un órgano puramente sancionador*.

Por lo que respecta al cyberbullying, el 98,20% del alumnado y el 99,30% de las familias afirmaron que *nunca se había dado ningún caso o que estos habían sido muy pocos*, sin embargo, un 17,90% del profesorado indicó que *habían aparecido algunos y muchos casos de cyberbullying*.

En el estudio también se realizaron grupos de discusión de alumnos/as, de profesores/as y de madres y padres del Consejo Escolar. En ellos todos los/las participantes señalaron que *la convivencia en sus centros era buena*, pero *entendían de manera diferente qué era el bullying, sus causas, consecuencias, protagonistas y vías de acción*.

En los grupos de discusión se identificaron algunos elementos que podían influir en la aparición de casos de bullying como: *el ciclo evolutivo del alumnado, destacando la adolescencia como una etapa difícil; el entorno social y en especial los medios de comunicación; la estructura de valores de la sociedad actual como generadora de agresividad siendo ésta sinónimo de*

*fortaleza y la no agresividad de debilidad; el estar la agresividad latente en la sociedad, no poniéndose mecanismos de control y transmitiéndose de manera indirecta a sus ciudadanos/as; así como el pertenecer a familias fuertemente desestructuradas o que dedicaban poco tiempo a sus hijos/as.*

Por otro lado, sobre cuáles eran los casos de bullying más frecuentes, del discurso del alumnado y de sus familias se desprendía que eran aquellos relacionados con *los insultos, seguidos del chantaje y los bulos*, haciendo también referencia a *pegar o molestar*.

Una vez identificados los casos de bullying más frecuentes se les pidió a los/las participantes que aportasen posibles acciones de prevención e intervención. Las familias destacaron la necesidad de establecer *acciones disciplinarias que apuntaban al aislamiento de los acosadores/as, mediante cambios de grupo-clase y de centro, junto a la iniciación de expedientes disciplinarios*. Además, fueron también las familias las que resaltaron en mayor medida la importancia de *establecer acciones claras y explícitas ante estos casos y de crear servicios de atención especializada en los centros dirigidos a las víctimas*.

El profesorado, por su parte, resaltó la importancia de *implicar a las familias en la resolución de los casos de bullying, el uso de las tutorías para trabajar la convivencia y el bullying y la necesidad de introducir cambios en el sistema educativo, concediendo más autonomía a los centros a la hora de actuar ante los casos de bullying y reforzando valores como la disciplina y la convivencia*.

### **Estudio sobre roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad.**

Tal y como menciona Górriz (2009) los objetivos de su estudio eran: analizar el fenómeno del bullying; describir los roles de los distintos implicados/as, destacando el papel del público; examinar sus creencias maquiavélicas; además de la evitación de responsabilidades ante el problema -ver Tabla 1.8-.

En este trabajo se contó con 441 alumnos/as con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, encontrándose el 55,60% estudiando 2º de ESO y el

44,40% 3º de ESO en dos centros educativos de la ciudad de Castellón. Aplicándose de forma colectiva varios instrumentos de recogida de información: “Escala de roles participantes en la victimización escolar” (Salmivalli, Kaulainen, Lagerspetz, Bjorkqvist & Österman, 1996; adaptada por Sutton & Smith, 1999); “Cuestionario sociométrico de nominaciones sociométricas directas” (Arrugas, 1983); “Tarea de los ojos” (Barón-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plumb, 2001); “Cuestionario de conciencia emocional, EAQ” (Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers & Tolland, 2007); “Escala de evitación de responsabilidad, PARS” (Powell, Rosen & Huff, 1997); y “Escala de creencias maquiavélicas Kiddle Mach” (Christie & Gels, 1970).

De los resultados obtenidos, indicar que un 39,20% reconoció *haber acosado/a a algún compañero/a*, ya fuera directamente como acosador/a o indirectamente como seguidor/a de éste/a, un 31,70% afirmó *defender a la víctima*, un 20,40% *ser público de este tipo de situaciones problema* y un 3,60% de la muestra confirmó *ser víctima de bullying*. Respecto al estatus social, un 77% de *los acosadores/as*, un 64% de *los seguidores/as*, un 50% de *las víctimas*, un 72% *del alumnado que defendía a la víctima* y un 75% *del público*, tenían un *estatus medio*.

### **Informe sobre la situación del/la menor en la Comunidad Valenciana: víctima e infractor/a.**

Este informe fue elaborado por Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez en 2011, con el objetivo de examinar los casos de agresividad ejercida sobre menores o practicada por estos/as en el ámbito familiar, escolar y social dentro de la Comunidad Valenciana –ver Tabla 1.8-.

La muestra estaba formada por 1.506 menores de 14 a 17 años, a los/las que se les abrió en 2008 un expediente en justicia por haber cometido uno o más delitos.

En todos los casos analizados los/las menores tenían un historial de maltrato, sobre todo familiar. Proponiéndose en este informe paliar las secuelas producidas por pertenecer a familias y/o entornos sociales agresivos a través del sistema educativo, dotando al alumnado de estrategias que les ayudasen a

sobreponerse de las situaciones negativas y tratando de que establecieran vínculos fuertes y positivos con otras personas.

Tabla 1.8

*Resumen de los estudios realizados en la Comunidad Valenciana sobre el bullying*

AUTORES/AS	MUESTRA	CONCLUSIONES
García y Martínez (2001)	36 directores/as, 447 profesores/as, 62 profesores/as-tutores/as, 36 orientadores/as y 3.238 alumnos/as de 36 IES de la Comunidad Valenciana.	<i>Implicados/as</i> : un 10% del alumnado señaló vivir situaciones conflictivas y tener problemas para relacionarse con sus compañeros/as y tan sólo un 5% reconoció transgredir las normas de convivencia. <i>Casos de bullying más frecuentes</i> : verbal, insultos (82,90% directores/as y 71,70% profesores/as-tutores/as).
Caruana (Coord. 2005)	2.480 alumnos/as de 2º ciclo de ESO y 107 profesores/as de 15 centros educativos de Alicante.	<i>Casos de bullying más frecuentes</i> : insultos (73,80% testigos, 36,90% víctimas y 52,70% acosadores/as), hablar mal de alguien (73,90% testigos, 24,90% víctimas y 48,90% acosadores/as), poner motes para ofender o ridiculizar a alguien y rechazarlo/a (74,40% testigos respectivamente). <i>Intervención y formación docente</i> : el 41,70% de las víctimas opinaba que el profesorado paraba estas situaciones. El 93,50% del profesorado intervenía ante los conflictos que se producían en su clase y el 46,80% se sentía indefenso ante estos casos.
Marchesi, Pérez, Pérez y Martín (2007)	6.065 alumnos/as (3.234 de ESO) 1.689 profesores/as (600 de ESO), 111 directores/as (37 de IES) y 4.417 familias (2.217 de alumnos/as de ESO) de la Comunidad Valenciana.	<i>Casos de bullying más frecuentes</i> : insultar (92,15% testigos ESO, 41,75% víctimas ESO, 40,80% acosadores/as ESO, 76% profesorado y 9,40% familias), poner motes (91,50% testigos ESO, 38,95% víctimas ESO, 37,05% acosadores/as ESO, 67,30% profesorado y 9,60% familias) y hablar mal de alguien (91,50% testigos ESO, 48,75% víctimas ESO, 45,35% acosadores/as ESO, 73,90% profesorado y 5,40% familias). <i>Intervención y formación docente</i> : para el 93,70% del profesorado la mejor acción para prevenir e intervenir era un programa específico de mejora de la convivencia. No obstante, según los directores/as las acciones más empleadas eran sanciones aplicadas por el profesorado (46,6%) y por ellos/as mismos/as (23,80%).
Górriz (2009)	441 alumnos/as de 2º y 3º de ESO de 2 centros educativos de Castellón.	<i>Implicados/as</i> : acosadores/as (39,20%), defensores/as de la víctima (31,70%), público (20,40%) y víctimas (3,60%).
Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez (2011)	1.506 menores de 14-17 años, a los que justicia abrió en 2008 un expediente por delitos.	Todos/as tenían un historial de maltrato, sobre todo familiar. El sistema educativo ha de trabajar para conseguir que los/las menores superen las situaciones negativas vividas y alcancen un correcto desarrollo personal y social.

Fuente: Elaboración propia

### 3. Tipos de bullying

Cada trabajo realizado sobre el bullying se refiere a distintos tipos de este fenómeno utilizando términos diferentes, pero pensamos que la clasificación que realiza *el estudio del Defensor del Pueblo* (Del Barrio et al., 2007) es clarificadora y completa, además de coincidir con la tipología de la mayoría de las investigaciones. De este modo, y siguiendo este estudio, vamos a comentar en nuestro trabajo los siguientes tipos de bullying: físico, verbal, social, amenazas y chantaje y abuso sexual. A los que se añade el bullying psicológico, considerado también por otros autores como Armas y Armas (2005), Luján (2005), Olweus (1983) y Ortega (1997, 2001).

#### 3.1. Bullying físico

Es el tipo de bullying más violento y el que más terror suele ocasionar, ya que al ser sus consecuencias muy visibles genera un gran impacto que hace saltar todas las alarmas. Este puede dividirse en dos subtipos:

- *Bullying físico directo*: son acciones bruscas como golpes, empujones, palizas, patadas, cachetes (collejas), lesiones con diferentes objetos, bofetadas y/o palizas.
- *Bullying físico indirecto*: son acciones más discretas hacia la víctima, como esconderle, robarle y/o romperle el material escolar, la ropa u otros objetos personales.

#### 3.2. Bullying verbal

Suele ser el más frecuente entre los/las adolescentes, pues en esta etapa de la vida con la adopción de la “jerga juvenil” se incorporan muchas palabras que los chicos/as utilizan de forma habitual para ridiculizar o mofarse de otras personas. Dentro de este tipo de bullying se pueden distinguir dos subtipos:

- *Bullying verbal directo*: consiste en insultar a alguien, ponerle motes, realizar comentarios despectivos delante de él/ella, despreciarle/a, desafiarle/a y provocarle/a.

- *Bullying verbal indirecto*: relacionado con hablar mal de una persona por detrás, sembrar falsos rumores o lanzar bulos sobre ella.

### **3.3. Bullying social**

Relativo al aislamiento, la exclusión y/o la marginación social de una persona, a la que poco a poco se la va alejando del resto de sujetos hasta que se la deja sin ningún apoyo externo. Las víctimas de este tipo de bullying no suelen tener amigos/as. Aquí, se distinguen dos subtipos:

- *Bullying social directo*: referente a echar a un compañero/a del grupo de amigos/as, no dejarle/a participar en juegos o actividades grupales, coaccionar a amigos/as de la víctima para que no interactúen con ella y/o humillarla públicamente.
- *Bullying social indirecto*: donde se incluyen conductas como ignorar y/o no dirigirle la palabra a una persona.

### **3.4. Amenazas y chantaje**

Son intimidaciones y coacciones ya sean verbales o mediante la ayuda de armas para conseguir que la víctima acceda a cumplir los deseos del acosador/a por miedo a que éste/a cumpla sus designios.

### **3.5. Acoso sexual**

El acoso sexual es importante en la etapa de la adolescencia porque es cuando comienza el interés por el sexo opuesto, y el exceso de hormonas y la falta de información puede llevar a situaciones problemáticas. Concretamente en este tipo de bullying pueden identificarse dos subtipos:

- *Acoso sexual verbal*: es cuando el acosador/a dirige palabras o insinuaciones de acciones obscenas hacia su víctima.
- *Acoso sexual físico*: se da cuando se produce un abuso por parte del acosador/a sobre su víctima en el que existe contacto corporal y/o tocamientos.



### **3.6. Bullying psicológico**

Son todas aquellas actuaciones que contribuyen a mermar la autoestima de la víctima, lo que aumenta su inseguridad, temor e incluso su sentimiento de culpabilidad ante la situación problema. En el estudio del Defensor del Pueblo del 2007 no se cita expresamente, pero sí se refleja como una consecuencia relevante que traen implícita los otros tipos de bullying.



#### 4. Protagonistas de los casos de bullying

Profesionales de distintos campos (Armas y Armas, 2005; Castells, 2007; Díaz Aguado, 2006; Luján, 2005; Harris y Petrie, 2006; Olweus, 1998; Pearce, 2008; Rodríguez, 2004) distinguen tres protagonistas en los casos de bullying: acosador/a, víctima y testigos. Protagonistas de los que pasamos a describir algunas de las características distintivas.

##### 4.1. Acosador/a

El acosador/a es la persona que hostiga a la víctima. Atendiendo a los rasgos personales que determinan su actuación, se puede hablar de (Lujan, 2005):

- *Acosador/a activo/a*: se relaciona directamente con la víctima, es decir, la ataca personalmente.
- *Acosador/a pasivo/a*: actúa desde la sombra, dirigiendo o induciendo a otros/as a que acosen a la víctima. En muchas ocasiones, los acosadores/as cuentan con iguales que les apoyan y les/las siguen en sus acciones, normalmente suelen ser personas que han tenido poco protagonismo en el sistema educativo y ven esta conducta como una oportunidad para llamar la atención.

Por otro lado, Pearce (2008) distingue entre:

- *Acosador/a agresivo/a*: se caracteriza por ser agresivo/a, impulsivo/a, dominante, fuerte física y emocionalmente, tener una elevada autoestima, no ser ansioso/a, ni empático/a y contar con el apoyo de iguales.
- *Acosador/a pasivo/a*: a menudo los acosadores/as buscan el apoyo de un número reducido de iguales y estos/as acceden a ayudarle/a para no convertirse ellos/as en las víctimas y para ser aceptados/as por el grupo, entre otras razones. Estos acosadores/as son fáciles de dominar y empáticos/as con las víctimas, sintiéndose culpables del daño que les han producido al acosarlas.

- *Acosador/a ansioso/a*: está más perturbado/a emocionalmente que los otros dos tipos de acosadores/as (agresivos/as y pasivos/as), compartiendo muchas características con la víctima como la ansiedad, la inseguridad, la inestabilidad emocional y la agresividad. Sus víctimas suelen ser otros/as acosadores/as incluso más fuertes que él/ella.

#### 4.2. Víctima

La víctima es la persona que sufre bullying por parte de un acosador/a. Dependiendo de cuál sea su modo de reaccionar podemos diferenciar entre (Castells, 2007; Díaz-Aguado, 2006; Luján, 2005):

- *Víctima activa o provocadora*: es aquella que se enfrenta y desafía a sus acosadores/as aunque sabe que va a perder, porque se encuentra en una posición de desventaja. En ocasiones esta actitud puede empeorar la situación problema, porque el acosador/a puede mostrar más fácilmente su poder sobre ella reincidiendo sistemáticamente en sus ataques. Estas víctimas tienden a ser impulsivas, agresivas, irritantes, rápidas en sus respuestas y con problemas para relacionarse con las demás personas.
- *Víctima pasiva o típica*: esta se somete a la voluntad del acosador/a, quien la tiene atemorizada y amedrentada. Son personas sumisas, ansiosas, inseguras, tímidas, introvertidas, apagadas, lentas en sus respuestas y calladas.

#### 4.3. Testigos

Los testigos son los espectadores/as externos/as del caso de bullying. El rol que juegan es muy importante, pues su conducta puede contribuir a poner fin al problema o a eternizarlo y agravarlo. Castells (2007) distingue entre:

- *Testigos activos*: estos alumnos/as intervienen en la situación problema adoptando diferentes posturas. Por un lado, pueden ser neutrales, actuando sin beneficiar ni perjudicar a nadie; por otro lado, pueden apoyar a la víctima e intentar defenderla enfrentándose directamente al

acosador/a o por medio de una persona adulta y por último, pueden posicionarse de parte del acosador/a, motivándole, aplaudiendo sus abusos o actuando como sus matones/as. Esta última postura la adquieren aquellos alumnos/as que son débiles, inmaduros/as, que se dejan llevar, o que tienen miedo de convertirse en víctimas, pero con el tiempo llegan a hacerlo por placer pudiendo convertirse ellos/as en acosadores/as.

- *Testigos pasivos*: no intervienen y suelen sentir emociones contrapuestas, tanto de culpabilidad por no ayudar a la víctima como de temor por lo que les pueda ocurrir si la apoyan. Con el tiempo comienzan a desensibilizarse y pierden la empatía con la víctima, percibiendo las situaciones de bullying como algo normal, sin sentir remordimientos por no actuar.
- *Grupo victimizado*: cuando toda la clase está atemorizada por el acosador/a.

Para concluir este apartado subrayar que la mayoría de los acosadores/as suelen ser agresivos/as (Pearce, 2008) y las víctimas pasivas o típicas (Castells, 2007; Díaz-Aguado, 2006; Luján, 2005). Respecto a los testigos, Armas y Armas (2005) indican que suelen ser pasivos porque el miedo les hace que se inhiban de intervenir. Tan sólo algún testigo aislado se atreve a criticar el caso de bullying, pero rara vez intercede por la víctima, es más fácil que tienda a posicionarse de parte del acosador/a. No obstante, de acuerdo con los datos publicados por el Registro Central de Incidencias del Observatorio para la Convivencia Escolar en 2009, el 95% de los testigos está rompiendo la ley del silencio.



## **5. Factores que inciden en los casos de bullying**

Estamos de acuerdo con Avilés (2002a) en que existen diferentes factores que pueden incidir en los casos de bullying, siendo estos personales, escolares, familiares y sociales. Factores que se comentan a continuación.

### **5.1. Factores personales**

Tanto los acosadores/as como las víctimas de bullying suelen tener una serie de rasgos personales que los/las caracterizan, relacionados con su:

- Temperamento
- Conducta
- Rasgos genéticos
- Aspecto físico
- Sexo
- Edad
- Grado de socialización
- Éxito escolar

#### **5.1.1. Temperamento.**

Pearce (2008) destaca que el temperamento de una persona influye en su comportamiento, por tanto dependiendo de éste una persona tiene más o menos probabilidades de comportarse de manera acosadora. Para hacer esta afirmación el autor utiliza los resultados obtenidos en algunos estudios como los de Graham, Rutter & George (1973) que identificaron un índice de adversidad temperamental que permitía predecir que menores tenían más posibilidades de convertirse en acosadores/as. Así como los de Thomas & Chess (1977) en los que investigaron una serie de características temperamentales en niños/as desde el nacimiento hasta su infancia tardía, relacionando el tener unos hábitos irregulares e impredecibles de comida y sueño, estados de ánimo intensos y de carácter negativo y ser lentos/as para adaptarse a situaciones nuevas, con el desarrollo de conductas acosadoras.

### 5.1.2. Conducta.

Olweus (1998), Rodríguez (2004), Serrano (2006), Beane (2006) y Castells (2007) en sus diferentes estudios señalan distintos rasgos conductuales propios de los acosadores/as y de las víctimas de bullying. Atendiendo a estos rasgos se ha desarrollado una lista de conductas usuales a tener en cuenta para poder identificar a un acosador/a y a una víctima de bullying –ver Tabla 1.9-.

Tabla 1.9

*Conductas más frecuentes realizadas por el acosador/a y por la víctima*

CONDUCTAS ACOSADOR/A	CONDUCTAS VÍCTIMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Golpea, empuja, da patadas, lesiona con objetos.</li> <li>- Esconde, roba o daña las pertenencias de otros/as.</li> <li>- Insulta, pone apodos, se burla y gasta bromas desagradables.</li> <li>- Habla mal por detrás, lanza bulos y rumores falsos.</li> <li>- Ignora, no le dirige la palabra y se niega a hacer trabajos con algún compañero/a, tratando de que el resto del grupo-clase haga lo mismo, rechazándolo/a, aislándolo/a y dejándolo/a sin apoyos.</li> <li>- Se integra en pandillas conflictivas.</li> <li>- Amenaza y se siente amenazado/a ante situaciones que no entrañan ningún peligro.</li> <li>- Presume de poseer dinero y objetos, aunque se niega a explicar su procedencia o esta es sospechosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está implicada en numerosas peleas.</li> <li>- Habitualmente pierde cosas y presentar un deterioro excesivo del material escolar.</li> <li>- Se queja en repetidas ocasiones de ser objeto de insultos, burlas y bromas pesadas.</li> <li>- Acusa a sus compañeros/as de murmurar a su paso o de parar de hablar cuando se incorpora al grupo.</li> <li>- Participa poco o nada en las salidas del grupo-clase y en las actividades de equipo.</li> <li>- Pasa muchas horas solo/a.</li> <li>- Evita encontrarse con determinadas personas de su entorno escolar.</li> <li>- Demanda dinero continuamente para dárselo al acosador/a que la extorsiona.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia



Tabla 1.9

*Conductas más frecuentes realizadas por el acosador/a y por la víctima (continuación)*

CONDUCTAS ACOSADOR/A	CONDUCTAS VÍCTIMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene una actitud negativa hacia el centro educativo, rechazando cualquier sistema de normas.</li> <li>- Se muestra animado/a cuando se jacta de sus acciones disruptivas. Además, quiere que las demás personas le presten atención y alaben su actuación.</li> <li>- Sólo se siente atraído/a por los juegos competitivos y agresivos.</li> <li>- Miente para salir de apuros, sabe ocultar sus comportamientos negativos para que los adultos no se enteren y evitar así posibles represalias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiesta temor a ir a la escuela, evita hablar de centro educativo, se muestra ansiosa la noche del último día festivo, escoge itinerarios extraños para ir y volver evitando así encontrarse en el camino con el acosador/a, sale frecuentemente en primer o último lugar de la clase y se ha producido un cambio repentino en su rendimiento académico, ya sea por una pérdida de interés o por un inesperado éxito.</li> <li>- Está triste y pensativo/a durante el día y gime y llora cuando duerme, pudiendo experimentar también cambios temperamentales y en su personalidad sin causa aparente.</li> <li>- Ha dejado de practicar los juegos y pasatiempos que antes le gustaban.</li> <li>- Esquiva o da respuestas poco creíbles a las preguntas que le hace su padre, madre y profesores/as sobre sus cambios de humor, lesiones físicas, deterioro de objetos o actitud hacia el centro educativo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### 5.1.3. Rasgos genéticos.

Rebollo-Mesa, Polderman y Moya-Albiol (2010) indican que en la última década se han producido muchos estudios que buscan una causa genética que pueda explicar el comportamiento agresivo. Algunos de estos trabajos se han centrado en la comparación de cepas, en las consecuencias de la crianza selectiva, en el análisis de genes ubicados en el cromosoma Y o en el MAO-A y en genes implicados en la codificación del funcionamiento de los sistemas neuroendocrino y de neurotransmisión, como el de Kruesi, Rapaport & Hamburger (1992). En él se observó que los genes que codifican los enzimas principales del metabolismo de la serotonina en el cerebro y el receptor 5-HT<sub>1A</sub>, formaban parte de un grupo de genes encargado de modular la conducta

agresiva. Pero este tema es bastante complejo, ya que si se trata de una agresividad persistente y por tanto patológica es más probable que tenga una base genética, por el contrario si se trata de un hecho agresivo puntual entonces es posible que sea el resultado de la interacción de los genes y el ambiente. Existen determinados factores ambientales como el maltrato o la respuesta ante el estrés que tienen un efecto importante en la expresión de los genes que modulan la conducta agresiva.

No obstante, todavía no se han identificado claramente los genes responsables de este comportamiento, aunque lo cierto es que no existe un único gen de la agresividad sino que influyen muchos de ellos.

#### **5.1.4. Aspecto físico.**

Tal y como sugiere Olweus (1998) los acosadores/as suelen tener más fuerza física que sus víctimas, aunque sean de la misma edad, mostrándose eficaces en la práctica de deportes. Por el contrario, las víctimas tienden a ser personas corporalmente más débiles que el resto de sus iguales. Aunque en la mayoría de las ocasiones las víctimas son elegidas aleatoriamente por el acosador/a, existen ciertas características físicas de esta que suelen atraerle/a. Así, Castells (2007) señala algunos rasgos físicos que suelen compartir las víctimas de bullying, como son: tener sobrepeso, llevar gafas, no ajustarse a los estereotipos asociados con su sexo, pertenecer a una etnia o raza minoritaria en la clase y/o vestir de forma distinta a la de la mayoría de sus iguales, es decir, rasgos físicos que las hacen sobresalir del grupo o de lo que es compartido por la mayoría.

Por otro lado, Rodríguez (2004), Serrano (2006) y Castells (2007) enumeran algunos factores físicos que pueden ayudar a detectar a una posible víctima de bullying. Estos autores destacan que las víctimas suelen presentar un abandono de su apariencia física, tener arañazos y heridas en lugares corporales raros y con excesiva frecuencia aparecer con la ropa sucia y rota. Si se les pregunta se muestran reacias a responder y pueden somatizar sus problemas emocionales quejándose en numerosas ocasiones de fuertes dolores de cabeza, vómitos y diarreas, sobre todo los días escolares.

Sin embargo, Beane (2006) no está del todo de acuerdo, según él cualquier cambio repentino es sintomatología de que algo ocurre, ya sea en positivo o en negativo, de este modo algunas víctimas de bullying pueden optar por aumentar su preocupación por su aspecto físico en vez de reducirla. Del mismo modo, también el autor añade algunos rasgos característicos del lenguaje corporal de las víctimas pasivas: hombros encorvados, cabeza baja e incomodidad ante el contacto visual.

### **5.1.5. Sexo.**

En muchos estudios se ha analizado la correlación de la variable sexo y el bullying, llegando a la conclusión de que la mayoría de los acosadores/as y de las víctimas son chicos. Afirmación que no debe desligarse del hecho de que los chicos suelen relacionarse más con el bullying físico, fácilmente observable, y las chicas con conductas disruptivas más encubiertas propias del bullying verbal, social o psicológico y por tanto difíciles de detectar (Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004; Ortega, 1990, 1992; Pareja, 2002; Pearce, 2008; Piñuel y Oñate, 2006a).

Ante esta situación Pearce (2008) se plantea si la conducta acosadora es algo innato del sexo masculino o está determinada por elementos culturales asociados a la masculinidad. La mayoría de los estudios realizados hasta el momento en torno a la influencia de la variable sexo en el desarrollo de conductas acosadoras han llegado a la misma conclusión, *dichas conductas forman parte de la naturaleza de los varones*. Por ejemplo en el estudio de Whiting & Edwards (1973) tras analizar a niños/as de seis culturas distintas se encontró que las diferencias de sexo en las conductas de intimidación y acoso se mantenían en las distintas culturas. Un año más tarde, Maccoby & Jacklin (1974) afirmaron que tanto los animales machos como los hombres solían comportarse de forma acosadora con más frecuencia que las hembras y las mujeres. Después, Shaffer & Johnson (1980) realizaron otro estudio para demostrar la influencia del cromosoma masculino "Y" en el desarrollo de conductas acosadoras llegando a la siguiente conclusión, los delincuentes varones tenían más probabilidades de poseer material adicional del cromosoma "Y" que los que no habían cometido ninguna infracción. Por tanto,

aquellos hombres que tenían un cromosoma “Y” extra (XYY) actuaban con más frecuencia de forma acosadora.

### **5.1.6. Edad.**

La variable edad también ha sido tenida en cuenta en muchos estudios sobre bullying, analizándose si la cantidad de víctimas y de acosadores/as aumentaba o descendía con la edad del alumnado, así como si ambos/as protagonistas eran de la misma edad o si la víctima era menor que su acosador/a, siendo este un rasgo de debilidad.

Respecto al número de víctimas y de acosadores/as en función de la edad, se han obtenido diferentes resultados. Vieira, Fernández y Quevedo (1989) señalan que el número de víctimas y de acosadores/as va descendiendo conforme va aumentando la edad del alumnado. Ortega (1990, 1992) indica que el número de acosadores/as se mantiene constante a lo largo de las distintas edades, mientras que el de las víctimas va descendiendo a medida que va aumentando su edad, hasta desaparecer. Avilés (2002a) advierte que según aumenta la edad del alumnado disminuye la cantidad de víctimas y el número de acosadores/as se incrementa entre los 12 y los 15 años, descendiendo a partir de esa edad. Díaz Aguado et al. (2004) destaca que los casos de bullying son más frecuentes en la adolescencia temprana en comparación con edades posteriores. Asimismo, Piñuel y Oñate (2006a) apuntan que los acosadores/as suelen ser de la misma edad que sus víctimas y del mismo grupo-clase.

A partir de los resultados obtenidos en estos estudios se puede afirmar que la mayoría de los acosadores/as y de las víctimas suelen ser de la misma edad, siguiendo una tendencia ascendente en la cantidad de víctimas y de acosadores/as proporcional a la edad del alumnado hasta alcanzar los 16 años, momento en que comienza a descender.

### 5.1.7. Grado de socialización.

Olweus (1998), Harris y Petrie (2006), Díaz-Aguado (2006a) y Castells (2007), describen el grado de socialización de las víctimas y de los acosadores/as. Las víctimas de bullying se encuentran en una situación social de aislamiento, habitualmente no tienen ni un amigo/a entre sus compañeros/as, de lo que se deriva una escasa asertividad y dificultad de comunicación. Son solitarios/as y no gozan de mucha popularidad entre los/las demás alumnos/as.

Por otro lado, los acosadores/as se encuentran en una situación social también negativa pero no están tan solos/as como las víctimas, ya que hacen amigos/as con mayor facilidad, aunque pueden ser rechazados/as por una parte de sus compañeros/as.

De este modo, tanto las víctimas como los acosadores/as tienen poco desarrolladas sus habilidades sociales, siendo personas apartadas por sus compañeros/as. Existen varias causas que explican esta situación, en el caso de las víctimas puede influir: su forma de ser, su aspecto físico, si presentan algún déficit psíquico, sensorial o motor o si sus compañeros/as tienen miedo de convertirse ellos/as también en víctimas, dando lugar a una situación de bullying social. Los acosadores/as aunque tienen más amigos/as que las víctimas también son rechazados/as por muchos/as compañeros/as que los/las temen o que no están de acuerdo con su forma de comportarse, consiguiendo únicamente el apoyo de un grupo reducido de secuaces, que presentan igualmente problemas en sus relaciones interpersonales o quieren evitar que se metan con ellos/as.

Así pues, tal y como señala Beane (2006), la mayoría de los acosadores/as se encuentran en un estado permanente de enfado ya que no tienen a nadie que les escuche y con quien compartir sus problemas porque según Olweus (1998), Harris y Petrie (2006), Díaz-Aguado (2006a) y Castells (2007) muchos/as de sus compañeros/as les temen y evitan. Además, no saben cómo llevarse bien con otras personas y ven que sus compañeros/as se reúnen y divierten unos/as con otros/as y que ellos/as quieren conseguir lo mismo pero no pueden, lo que aumenta aún más su enfado, descargando la frustración

contenida que esta situación les genera dañando a otras personas para que se sientan tan mal como ellos/as, por lo que los acosadores/as tienen compinches, secuaces, pero raramente amigos/as.

#### **5.1.8. Éxito escolar.**

Tanto los acosadores/as como las víctimas presentan unos niveles de absentismo y fracaso escolar más elevados que el resto de sus compañeros/as que no se han visto involucrados/as en este tipo de situaciones problema (Olweus, 1998).

Harris y Petrie (2006), Díaz-Aguado (2006a) y Castells (2007) indican que los acosadores/as presentan un peor desarrollo académico que las víctimas, hecho que puede derivar en situaciones de absentismo, abandono y/o fracaso escolar. Además, en esta misma línea Castells (2007) señala que uno de los factores que puede hacer que un alumno/a sea elegido/a por un acosador/a como su víctima es que este/a obtenga altas calificaciones académicas, bajándolas tras verse involucrado/a en el caso de bullying.

### **5.2. Factores escolares**

El centro educativo es un lugar clave para que el alumnado se relacione con sus iguales, ya que es donde permanece más tiempo con compañeros/as de su edad. Además, en el centro existen una serie de factores inherentes a él que pueden actuar como promotores o inhibidores de la aparición de situaciones de bullying, como son:

- Circunstancias temporales
- Tamaño del centro educativo y de la clase
- Bienestar personal del profesorado
- Formación del profesorado en bullying
- Organización y gestión de la disciplina en el centro educativo
- Tarea del equipo directivo
- Clima social escolar
- Organización del alumnado en los diferentes grupos-clase

- Políticas educativas contra el bullying
- Manejo del poder y control por parte del profesorado
- Método de enseñanza-aprendizaje

### **5.2.1. Circunstancias temporales.**

Según Blaya (2006) hay ciertas circunstancias temporales que pueden ser factores determinantes en la aparición de casos de bullying como: frecuentes cambios de colegio del alumnado, acontecimientos traumáticos (fallecimiento o desaparición de algún familiar), enfermedades, cambio de etapa o ciclo, de profesores/as y de compañeros/as entre otros.

### **5.2.2. Tamaño del centro educativo y de la clase.**

Del mismo modo Blaya (2006) también destaca la importancia del tamaño de los centros educativos y de las clases como un factor determinante en la aparición de este tipo de situaciones problema, basándose en los resultados obtenidos en estudios como el de Grisay (1993), Debarbieux (1996) y Felson (1994). Estos autores coinciden al afirmar que cuanto más grande es un centro educativo o clase menor es el control que se puede ejercer en ellos, siendo más fácil que surjan casos de bullying. Las relaciones interpersonales que se establecen entre el alumnado y el profesorado también son más distantes en centros y clases amplias, porque es más difícil que todos/as se conozcan, apareciendo subgrupos entre los que es fácil que aparezcan problemas de convivencia.

### **5.2.3. Bienestar personal del profesorado.**

Blaya (2006), en su revisión, indica diferentes estudios que hacen referencia a factores que dificultan que el profesorado pueda enfrentar y solucionar con éxito los casos de bullying que aparecen en su centro y aula. Así apunta que, según Vettenburg (2002) un alto grado de inseguridad en el profesorado puede hacer que el alumnado adopte una actitud transgresora, perdiendo autoridad y control sobre la situación. Pero también otros estudios

que maneja (Horenstein & Voyron Lemaire, 1997; Vettenburg, 2002; y Blaya, 2001, 2003) señalan que la inseguridad no es el único problema que puede manifestar el profesorado, sino que con frecuencia también se siente estresado, insatisfecho con su trabajo, tiene problemas con sus compañeros/as, trabaja con grupos de alumnos/as muy numerosos, tiene una carga de trabajo administrativo demasiado pesada y su estatus social es cada vez más precario.

#### **5.2.4. Formación del profesorado en bullying.**

Otro de los factores escolares que en opinión de Blaya (2006) puede contribuir a reducir la aparición de casos de bullying es la formación del profesorado en este tema. Navarro (2011) señala que *“todos/as los/las docentes precisan de formación sobre el bullying, aunque la necesidad es máxima en el profesorado de secundaria ya que normalmente adolece de una buena base pedagógica en su formación”* (p.112). De esta forma, algunos/as autores/as proponen distintas actividades que debería incluir esta preparación. Por ejemplo, Navarro sugiere que estas deben estar relacionadas con: la planificación de un adecuado clima de convivencia en el centro; técnicas de modificación de conducta y resolución de conflictos; actitudes del/la docente que favorecen un buen clima de trabajo y de respeto mutuo y una correcta gestión y organización del clima del aula (Navarro, 2011, p. 112). Sin embargo, para Blaya los puntos básicos que debería contemplar esta capacitación tendrían que ser: el conocimiento y la comprensión de los procesos de emergencia de estas situaciones problema; habilidades sociales que fomenten y permitan la empatía, la escucha y la negociación; apropiados procedimientos de gestión de los grupos en el aula; estrategias de resolución de problemas; técnicas de identificación de factores de crisis; como gestionar correctamente estas situaciones y las tareas a realizar después de las mismas (Blaya, 2006, p. 179 y 180).

Dichos conocimientos pueden ser adquiridos a través de un programa de formación en bullying, pudiéndose incluir tal y como sugiere Alonso (2009)



como un posible módulo de contenidos dentro de los planes de formación inicial y permanente del profesorado.

Ante los modelos de formación inicial existentes destacar la clasificación de Coba (2011), porque distingue claramente la preparación pedagógica de los maestros/as de infantil y primaria de la del profesorado de secundaria. El autor habla de dos modelos, uno simultáneo y otro consecutivo o sucesivo. El modelo simultáneo es cuando el conocimiento general (sobre materias concretas que el/la docente va a impartir) y el conocimiento profesional (dedicado a la adquisición de las competencias pedagógicas necesarias y a la realización de prácticas en un centro educativo) se adquieren al mismo tiempo. Este modelo se corresponde con el seguido en la formación de los maestros/as de educación infantil y primaria. Por otra parte, en el modelo consecutivo o sucesivo primero se adquieren los conocimientos generales que les posibilitan la obtención de una titulación en una rama de estudio determinada y al concluir, se matriculan en un programa de formación del componente profesional (*Máster universitario en profesor/a de educación secundaria*). Este modelo se corresponde con el seguido esencialmente para la formación de profesores/as de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Así pues, se le da más importancia al componente pedagógico en la formación inicial de los futuros/as maestros/as de infantil y primaria y menos en la del profesorado de secundaria.

Pero se potencie uno u otro modelo de formación inicial según el nivel educativo, en todos los casos es importante la educación permanente. Esta modalidad de aprendizaje ha experimentado un gran avance en los últimos años, ampliándose la oferta de actividades, ya que los rápidos cambios estructurales, socioeconómicos y políticos que experimenta la sociedad actual exigen una reforma continua de las funciones y roles del profesorado (García, 1999). Se habla de la formación como un derecho y una obligación de todo el profesorado, responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros<sup>11</sup>.

Hay que ser conscientes de que no se puede crear una propuesta modélica de formación del profesorado, que de forma general permita a todos/as los

---

<sup>11</sup> Artículos 102.1 y 102.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207.

profesores/as el poder enfrentarse a su trabajo con éxito, ya que ésta deberá ser una u otra dependiendo de las características específicas de cada situación de enseñanza, de cada contexto y de las relaciones generadas entre todos los agentes educativos (Esteve, 1997). En definitiva, no existen los programas “tipo” sino que como señala Loscertales (2001) cada profesor/a debe desarrollar su propia identidad profesional, aprendiendo las estrategias que necesite para ejercer su profesión en los distintos momentos y situaciones.

### **5.2.5. Organización y gestión de la disciplina en el centro educativo.**

Blaya (2006) indica algunas directrices que pueden actuar como elementos clave en la prevención de situaciones de bullying y problemas de convivencia en un centro educativo:

- Establecer normas de convivencia y las consecuencias de su transgresión. El alumnado debe conocerlas e interiorizarlas. Además, dichas normas no deben imponerse sino que el alumnado ha de participar en su elaboración, así será más fácil que las cumpla porque se sentirá parte de ellas (Olweus, 1993).
- Registrar la frecuencia con la que se cometen distintas infracciones y valorar la eficacia de las medidas adoptadas, adecuando las normas y los efectos de su incumplimiento a las necesidades del momento. Se debe crear un sistema disciplinario actualizado y personalizado.
- Establecer medidas disciplinarias proporcionales a la gravedad de los hechos y acordes con la edad del alumnado.
- Constituir un sistema disciplinario claro, que no sea demasiado permisivo ni excesivamente rígido y basado en el refuerzo positivo y no en el castigo (Funk, 2001; Mayern Butterworth, Nafpaktitis & Suzer-Azaroff, 1983; Olweus, 1992).

### **5.2.6. Tarea del equipo directivo.**

De acuerdo con Blaya (2006) entre las responsabilidades de la dirección de los centros educativos se encuentra la de velar por la seguridad de las

instalaciones del centro y de todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello es necesario establecer un buen clima de convivencia, reduciendo los casos de bullying, mejorando la calidad educativa y aumentando la formación integral del alumnado y del resto del personal del centro, contribuyendo a esto a través de las siguientes acciones:

- Rechazar cualquier tipo de bullying.
- Fomentar una educación rica en valores.
- Aumentar la vigilancia en los lugares de riesgo. Debarbieux (1996) indica que los aseos son uno de los lugares más temidos por el alumnado, debido a la falta de supervisión adulta.
- Elaborar normas de convivencia claras para toda la comunidad educativa.
- Promover medidas que reduzcan la victimización entre el alumnado (Olweus, 1993).
- Apoyar al profesorado en el desarrollo de acciones de prevención e intervención en bullying (Ponti, Zins & Graden, 1988).
- Incentivar al profesorado para que se forme en bullying (Galloway & Roland, 2004).
- Reservar fondos y recursos para poder poner en práctica las acciones de prevención e intervención previstas (Hargreaves, 2001).
- Organizar reuniones entre profesores/as, padres, madres y alumnos/as en las que compartan opiniones, ideas e informaciones llegando a acuerdos consensuados sobre las acciones a seguir ante el bullying.

### **5.2.7. Clima social escolar.**

Debarbieux y Blaya (2010) añaden a los factores escolares nombrados, el clima social escolar. Este puede definirse como *“la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”* (Cornejo y Redondo, 2001, p. 6).

Atendiendo a esta definición indicar que distintos investigadores/as han tratado de valorar el peso del clima social escolar en la aparición de casos de bullying (Benbenishty & Astor, 2006; Debarbieux, 1996; Furlong et al., 2005;

Gottfredson, 2001; Gottfredson & Gottfredson, 1985), coincidiendo todos/as ellos/as en asegurar que un buen clima social escolar previene la aparición de este tipo de situaciones problema. Del mismo modo, este es un factor que puede predecir el éxito o el fracaso de los programas de intervención ante el bullying (Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2006).

#### **5.2.8. Organización del alumnado en los diferentes grupos-clase.**

La forma en que estén distribuidos los alumnos/as del mismo nivel en los distintos grupos-clase, también puede provocar la aparición de más o menos conflictividad entre ellos/as (Debarbieux y Blaya, 2010).

Aunque se pueden seguir distintos criterios para distribuir horizontalmente al alumnado: azar, orden alfabético, niveles cognitivos, centros de procedencia, grado de conflictividad... creando grupos homogéneos o heterogéneos respecto a las pautas señaladas; lo cierto es que para cumplir con el principio de inclusión educativa propuesto en el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, que presta especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión y que considera a la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje, los grupos-clase deberían ser lo más heterogéneos posibles. De acuerdo con esto, el alumnado con problemas conductuales tendría que ser distribuido de forma equitativa entre los distintos grupos-clase del mismo nivel educativo, evitando formar guetos segregativos y tratando de favorecer su reeducación e integración, a nivel escolar y social.

#### **5.2.9. Políticas educativas contra el bullying.**

Mellor (2008) indica tres requisitos básicos a seguir por los centros educativos para establecer políticas educativas contra el bullying:

- Reconocer que en su centro educativo existe un problema de bullying.
- Escuchar las opiniones e ideas de todos los miembros de la comunidad educativa.

- Promover su participación en la elaboración de las políticas educativas contra el bullying, consiguiendo así aumentar el interés de todos/as ellos/as para que estas funcionen.

Pero dado que las políticas educativas son diferentes en cada centro, pues deben adaptarse a su historia, tradiciones, características y necesidades concretas, los pasos para su elaboración son (Mellor, 2008):

- Reconocer: profesorado, alumnado y familias han de reconocer que en su centro existen casos de bullying.
- Investigar: el profesorado es el que se encuentra en la mejor posición para recoger información sobre la magnitud del problema, los lugares de riesgo y los implicados/as.
- Consultar: para lograr una correcta prevención e intervención del bullying se necesita la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa, siendo necesario celebrar juntas específicas donde compartan ideas, opiniones e informaciones sobre el bullying que les permitan llegar a acuerdos consensuados.
- Ejecutar, evaluar y modificar: no basta con decirle al alumnado que está seguro en el centro, sino que todas las políticas educativas contra el bullying deben ir acompañadas de acciones de prevención e intervención como: un aumento de la vigilancia en los lugares de riesgo, evitar posibles represalias contra testigos o víctimas que decidan pedir ayuda, adoptar medidas que hagan desistir al acosador/a en su conducta disruptiva y/o ayudar al acosador/a a modificar su comportamiento.

Pasos a los que habría que añadir la escucha de las opiniones de las víctimas sobre las políticas educativas contra el bullying que hay en el centro y las acciones seguidas en su caso particular. El centro educativo debe diseñar distintos procesos que motiven a las víctimas a hablar sobre lo que piensan acerca de este problema, sirviéndoles a ellas para desahogarse y al centro para mejorar sus acciones de prevención e intervención.

Stainton & Willig (2008) destacan que una forma de facilitar que los testigos y las víctimas se sinceren acerca de lo que está ocurriendo, es que las políticas educativas establecidas en el centro se preocupen de sus declaraciones e

intervengan eficazmente al respecto, garantizando su seguridad y la solución del caso de bullying.

#### **5.2.10. Manejo del poder y control por parte del profesorado.**

Según Stainton & Willig (2008), hay dos actitudes relacionadas con el manejo del poder y el control que el profesorado debería evitar para prevenir la aparición de conflictos y casos de bullying en el alumnado. Estas son:

- Ser demasiado autoritario, manteniendo rígidamente la diferencia de poder que hay entre él y el alumnado. Con esta actitud el profesorado contribuye a que el alumnado aprenda a hacer un mal uso del poder, reproduciendo esta situación en el futuro, y reduce las posibilidades de que los testigos y las víctimas de bullying tengan la suficiente confianza en el profesorado para sincerarse y contarle su problema.
- Negar el problema, apoyando al acosador/a porque tiene carisma y castigando a la víctima calificándola como una persona irritante e inepta.

Se trata de no dejarse embaucar por el acosador/a, detectando la situación de bullying e interviniendo de inmediato, centrando la atención en la conducta disruptiva y no en el acosador/a, evitando así el enfrentamiento directo con él/ella, e intentando acallar la debilidad de la víctima al darle una protección especial. El profesorado tiene la obligación de explicar, al resto del alumnado del grupo-clase, que el bullying no es un acto inofensivo sino que daña a otros compañeros/as, actuando con sensibilidad y eficazmente ante estos casos.

#### **5.2.11. Método de enseñanza-aprendizaje.**

El profesorado ha de seguir un método de enseñanza-aprendizaje en el que trate a todo el alumnado con respeto, no exponiendo a las víctimas, haciendo un buen uso de su poder y siendo un modelo a seguir por el alumnado (Stainton & Willig, 2008).

En este punto los estudios destacan la utilidad del aprendizaje cooperativo, entendido como *“el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos/as, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad,*

*aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie la interacción simultánea entre ellos/as, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno/a hasta el límite de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo” (Pujolás, 2009, p. 12 y 13).*

Según Vera (2009) esta metodología trae consigo muchos beneficios, entre los que se puede resaltar el especial cuidado que pone en las relaciones socio-afectivas de los miembros del equipo, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo, solidaridad y discusiones constructivas, basadas en el uso del dialogo y la negociación. Aspecto que contribuye a reducir la conflictividad escolar y a propiciar el desarrollo de conductas prosociales.

### **5.3. Factores familiares**

Para Castela (2008) la influencia de la familia es vital en el desarrollo de la conducta futura del/la menor, siendo muchos los factores familiares que contribuyen a la aparición de conductas agresivas en los/las adolescentes. Teniendo en cuenta a distintos/as autores/as, algunos de estos elementos son:

- Familias desestructuradas
- Cohesión familiar
- Falta de la figura paterna
- Supervisión del padre y de la madre del entorno social del/la adolescente
- Modelos a imitar por el/la adolescente
- Nivel socio-económico familiar
- Actitud emotiva del padre, madre o persona a cargo del/la adolescente
- Métodos de afirmación de la autoridad
- Permisividad del padre y de la madre ante la conducta disruptiva del/la adolescente
- Clima de convivencia familiar
- Relación de la familia con su entorno social

- Conocimiento del padre y de la madre de las características comportamentales de la adolescencia
- Educar en la cultura de la información

### **5.3.1. Familias desestructuradas.**

Según Junger (1996) las familias desestructuradas son aquellas que se encuentran en peligro de descomposición, no por la falta de alguna de sus figuras importantes como pueden ser el padre o la madre, sino porque carecen de una adecuada estructura en cuanto a la educación, la disciplina y/o la afectividad, entre otros aspectos, que transmiten los padres a sus hijos/as. El riesgo está, según el autor, en que estos elementos son determinantes en el desarrollo de conductas agresivas en los/las adolescentes.

### **5.3.2. Cohesión familiar.**

Para Berdondini (1996) y Gibbs & Sinclair (1999) existe cohesión familiar cuando hay una estrecha relación entre sus miembros, una adecuada comunicación y un apoyo mutuo. Según los autores la cohesión familiar contribuye por un lado a que el/la adolescente adquiera un correcto desarrollo emocional y afectivo, previniendo que pueda convertirse en un futuro/a acosador/a y por otro, le da seguridad a la hora de enfrentar cualquier tipo de problema, compartiendo este con la unidad familiar, consiguiendo así enfrentar satisfactoriamente cualquier situación de bullying. Por tanto, si no existe cohesión familiar el riesgo de aparición de conductas agresivas aumenta.

### **5.3.3. Falta de la figura paterna.**

En el ámbito jurídico ante una situación de separación o divorcio, lo más común es que el/la menor se quede en casa con la madre y sea el padre el que abandone el domicilio familiar, pasando de ver a sus hijos/as cada día a un fin de semana cada dos semanas. Como afirman Kalter, Kloner, Schreier & Okla (1989) una de las principales consecuencias del divorcio es la disminución de



la interacción entre el padre y sus hijos/as porque ya no conviven con él. Esta nueva situación familiar puede provocar en el/la menor un desequilibrio emocional que influya en su conducta (Berdondini, 1996; Gibbs & Sinclair, 1999).

#### **5.3.4. Supervisión del padre y de la madre del entorno social del/la adolescente.**

Tal y como propone Olweus (1998), el padre y la madre han de supervisar el tipo de amistades, los lugares que frecuenta y las actividades que realiza su hijo/a fuera del entorno escolar y familiar. El grupo social en el que una persona se mueve ejerce una gran influencia sobre ella, sobre todo en la adolescencia donde la personalidad y el espíritu crítico están todavía en proceso de formación. El chico/a para ser aceptado/a en el grupo de iguales tenderá a comportarse como ellos/as, de este modo si estos/as son un modelo negativo y se comportan de manera acosadora el/la joven posiblemente llegue a convertirse también en un acosador/a (Patterson, 1982; Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984).

#### **5.3.5. Modelos a imitar por el/la adolescente.**

Olweus (1998) sugiere que puede que el modelo negativo no esté en el grupo de iguales sino en el entorno familiar. Para Armas y Armas (2005) el convivir con personas adultas agresivas, violentas y acosadoras, aunque no ejerzan su furia contra los/las menores, sino que sean discusiones entre el padre o la madre o entre los padres y un hermano/a mayor, es un factor decisivo en el desarrollo de actitudes agresivas en ellos/as, porque aprenden a imitar este patrón de conducta. De ahí, que sea recomendable que las personas adultas de la familia solucionen sus desacuerdos en privado, cuando los/las menores no estén presentes (Emery, 1982).

En la teoría del *aprendizaje social* la conducta agresiva puede adquirirse meramente por la *observación e imitación* de modelos agresivos (padre, madre, hermano/a mayor). Según esta teoría la conducta agresiva no es innata sino aprendida, aunque sin negar la importancia del temperamento (Mayor, 1985).

### **5.3.6. Nivel socio-económico familiar.**

Existe cierto consenso en afirmar que los casos de bullying aparecen con más frecuencia en menores de familias con un nivel socio-económico medio-bajo o bajo, información contrastada por distintos estudios, como el de Cajigas, Kagan, Najson, Ugo y Zaavide (2006). No obstante, no existe una unanimidad, ya que algunos autores/as como por ejemplo Olweus (1978, 1991) aseguran que la situación socio-económica de la familia no es un factor determinante en el desarrollo de conductas acosadoras en los/las adolescentes. De modo que, para él, la proporción de alumnos/as acosadores/as y de víctimas de bullying es similar en las distintas clases sociales.

### **5.3.7. Actitud emotiva del padre, madre o de la persona a cargo del/la adolescente.**

Beane (2006), Castela (2008), Loeber & Stouthamer-Loeber (1986) y Olweus (1980, 1998) destacan que el mantener una actitud emotiva hacia los/las menores es vital para su correcto desarrollo emocional. Si el/la adolescente vive en un contexto carente de afecto es más probable que se convierta en un acosador/a, al igual que en sentido contrario será un factor de protección. Muchos acosadores/as vienen de familias donde el afecto y el cariño son escasos, bien por no prestarles la suficiente atención adoptando una conducta demasiado permisiva con ellos/as, o por someterlos/as a un autoritarismo extremo (Castela, 2008).

### **5.3.8. Métodos de afirmación de la autoridad**

Los autores anteriores, Beane (2006), Castela (2008), Loeber & Stouthamer-Loeber (1986) y Olweus (1980, 1998), también resaltan los métodos de afirmación de la autoridad utilizados por el padre y la madre con sus hijos/as como un factor que puede contribuir a prevenir o promover el desarrollo de conductas acosadoras. Así pues, el padre y la madre han de

evitar seguir con sus hijos/as modelos educativos demasiado autoritarios, controlándolos/as excesivamente y no dándoles el afecto que necesitan, ni usar métodos que impliquen maltrato físico o emocional, porque además de generarles un sentimiento de frustración hacen que aprendan este tipo de conductas y lleguen a reproducirlas en el futuro. Pero los progenitores/as tampoco han de emplear con sus hijos/as pautas educativas demasiado permisivas, caracterizadas por la falta de control y la presencia de afecto, o por la ausencia de ambos factores, Lo ideal es encontrar un término medio entre ambas posturas, es decir, adoptar un estilo educativo democrático en el que se equilibre el control y el afecto.

### **5.3.9. Permisividad del padre y de la madre ante la conducta disruptiva del/la adolescente.**

Este factor está muy relacionado con el anterior, incurriendo en el mantenimiento del comportamiento acosador del/la menor (Beane, 2006; Castela, 2008; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Olweus, 1980, 1998). El/la adolescente debe aprender donde están los límites para que una conducta se considere disruptiva. Los límites se traducen en normas, que establecen un orden para funcionar mejor, regulan la vida cotidiana y evitan conflictos. Establecer límites necesarios y mantener la disciplina, no significa autoritarismo.

### **5.3.10. Clima de convivencia familiar.**

Como afirma Díaz-Aguado (2006b) el padre y la madre tienen que compartir la responsabilidad de educar a sus hijos/as, manteniendo entre ellos una relación basada en los valores del amor, la confianza y el respeto mutuo. Además, deben actuar de forma empática y democrática, estableciendo con las demás personas vínculos sociales saludables, rehusando toda forma de bullying, cualquier creencia que lleve a rechazar a personas diferentes a la mayoría y utilizando habilidades alternativas a la agresividad para afrontar el estrés y solucionar los problemas. Como ya se ha indicado antes, las conductas que el/la menor vea realizar a sus progenitores/as serán

determinantes a la hora de desarrollar las suyas propias, pues son su principal modelo a imitar y de adultos tenderán a reproducir las actuaciones aprendidas durante sus primeros años de vida (Olweus, 1998).

#### **5.3.11. Relación de la familia con su entorno social.**

Para Díaz-Aguado (2006b) la conexión que mantiene la familia con su entorno social contribuye a la conformación del sistema de relaciones que su hijo/a establece con las demás personas. Los/las adolescentes tienen que ser educados/as ajustándose a las demandas que exige la sociedad actual, para facilitar su integración. Por ello, el padre y la madre deben estar abiertos a los cambios sociales y concebir la educación de sus hijos/as como un proceso cooperativo y colaborativo entre ellos y los distintos estamentos o instituciones sociales.

#### **5.3.12. Conocimiento del padre y de la madre de las características comportamentales de la adolescencia.**

Asimismo, Díaz-Aguado (2006b) indica que es necesario que el padre y la madre conozcan los cambios propios de la adolescencia y no relacionen la forma hostil de comportarse sus hijos/as en estos momentos con una trasgresión de las normas, lo que dificultaría las relaciones familiares, sino como algo propio de la etapa evolutiva en la que se encuentran. Los progenitores/as no deben enjuiciar a los/las adolescentes sino tratar de orientarles en la formación de su personalidad.

#### **5.3.13. Educar en la cultura de la información.**

Además de los factores familiares señalados hasta el momento, se considera importante añadir otro como es educar a los/las adolescentes en la cultura de la información. En la televisión y en los videojuegos cada vez aparece más agresividad, por ejemplo los chicos/as se divierten jugando y viendo ataques, venganzas, luchas y muertes. No se les puede aislar de la

realidad social en la que viven pero sí enseñarles a ser críticos/as con la información que reciben a través de los distintos medios de comunicación. Igualmente, el padre y la madre también deben controlar el tiempo que sus hijos/as dedican a ver la televisión y a jugar a videojuegos, procurando que este no sea excesivo.

#### **5.4. Factores sociales**

Atendiendo a las aportaciones de diferentes autores, se distinguen cuatro factores sociales que intervienen en la aparición de casos de bullying, como son:

- Inversiones económicas y situación de bienestar
- Control social mediante actividades religiosas y de culto
- Constancia en el tiempo de malas relaciones
- Acumulación de experiencias negativas

##### **5.4.1. Inversiones económicas y situación de bienestar.**

Debarbieux y Blaya (2010) consideran que las inversiones económicas y la situación de bienestar de un barrio se reflejan en su centro educativo y en el clima de convivencia de este. Siguiendo esta línea, un estudio llevado a cabo por *The Urban Institute*, en Washington D. C. (Gouvis & Moore, 2004) llegó a la conclusión de que los fondos públicos para la reinserción y mejora de los barrios contribuían a disminuir la violencia en sus habitantes. Pero no era suficiente con dotar estos lugares de equipamiento e instituciones, sino que los ciudadanos/as debían apropiarse de dichas instituciones participando en ellas activamente. Se ha tratado de extrapolar esta situación social al ámbito educativo, realizándose estudios en distintos países como Brasil (Debarbieux, 2006), Burkina Faso (Lompo, 2005), República de Yibuti (Debarbieux, 2006), Inglaterra (Blaya, 2003) y España (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006) entre otros. Pero contrariamente a lo esperado, que los casos de bullying fuesen mucho más frecuentes en los centros educativos de los países menos desarrollados o en los barrios más pobres, en estos estudios se obtuvo que entre el alumnado de los países menos desarrollados aparecían menos casos

de bullying que entre los/las estudiantes de los países más desarrollados. Los alumnos/as encuestados/as en los países más pobres (Burkina Faso y la Republica de Yibuti) y en los que existían muchas desigualdades sociales (Brasil) señalaron que sus centros educativos eran muy resistentes al bullying, en comparación con los/las de los países más desarrollados (Francia, España e Inglaterra). Así, sólo un 12% de los alumnos/as brasileños/as de 12 a 16 años sentían que el bullying estaba muy presente en su escuela, frente a un 30% de los alumnos/as franceses/as de la misma edad, un 19% de los alumnos/as españoles/as y un 26% de los alumnos/as ingleses/as.

En resumen, para los centros educativos de Brasil, la Republica de Yibuti y Brukina Faso el bullying no era un problema tan importante como en los de otros países más ricos. Hecho que según Debarbieux y Blaya (2010) podía explicarse por tres posibles razones:

- Falta de recursos y bajo nivel de escolarización. En el caso de Brasil la mayoría de los alumnos/as de la enseñanza pública únicamente tenían clase media jornada, por la mañana o por la tarde, por falta de recursos materiales y humanos suficientes. De esta forma, cuanto menos tiempo pasaran los alumnos/as en la escuela, menos oportunidades tendrían de acosarse. En Burkina Faso los bajos índices de bullying se atribuían a que unicamente una minoría de alumnos/as tenían acceso a la educación, sobre todo a la educación secundaria.
- Hechos históricos. Otra explicación a esta paz escolar sería la consecuencia de siglos de sumisión ante las potencias coloniales y esclavistas (para Brasil -ver Gefray, 1995-; para África –ver Debarbieux, 2006-). La relativa ausencia de bullying en las escuelas de estos países sería fruto de la victoria de la violencia simbólica de la dominación.
- Factores culturales y comunitarios. En estos países las familias y las escuelas se sentían muy próximas, desarrollando en el alumnado un sentimiento de pertenencia muy fuerte por su escuela y por su comunidad. El caso de la Republica de Yibuti era muy demostrativo, aquí el 43% del alumnado de los centros de primaria admiraba su barrio, frente al 31% del alumnado de las escuelas francesas. Además,

en la República de Yibuti las familias eran las encargadas de preparar la comida para los comedores de los centros educativos. En las favelas brasileñas se obtuvieron resultados similares. La presencia de los padres y madres en los centros educativos era frecuente, en el patio de recreo, en el despacho del director/a o en el comedor. Debarbieux y Blaya (2010) llamaban a esto resiliencia social o capacidad de una comunidad para desarrollar factores protectores, incrementando la capacidad de los individuos para enfrentar correctamente las situaciones difíciles.

Hechos que resaltan la importancia de combatir el bullying fortaleciendo los vínculos entre la sociedad, la familia y la escuela. Siendo positivo llevar a cabo programas de prevención e intervención en bullying que impliquen a todas las personas que conviven en el centro educativo, a los padres y madres del alumnado y a las personas que viven en el barrio donde se encuentra el centro educativo (Gottfredson, 2001). Asimismo, es importante mantener una buena relación con los servicios sociales y de seguridad, para reducir los casos de bullying que ocurren en las inmediaciones del centro educativo (Hirshi, 1969).

#### **5.4.2. Control social mediante actividades religiosas y de culto.**

Siguiendo con las aportaciones de Debarbieux y Blaya (2010), otro factor social relevante en la aparición de casos de bullying en los centros educativos es el control social que ejercen sobre los barrios las actividades religiosas y de culto por su transmisión de valores. Se pretende conseguir a través de la religión que todos los miembros de una comunidad compartan unos determinados valores que sean los que guíen su actuación, basados en la tolerancia y en el respeto mutuo. De este modo se ejercerá cierto control sobre la conducta social, contribuyendo a una reducción de la conflictividad, opuesta a sus principios morales.

### **5.4.3. Constancia en el tiempo de malas relaciones.**

Beane (2006) comparte con Ortega et al. (1997) la importancia del grupo de iguales en la adolescencia. Si el chico/a se relaciona con personas acosadoras tenderá a reproducir esa conducta, además cuando se actúa en grupo se diluyen las responsabilidades. En un caso de bullying, cada uno de los miembros del grupo justifica su actuación alegando que se comportó como sus compañeros/as. De la misma manera, cuando una persona acosa a otra y el resto no hace nada para impedirlo, al final se considera que la víctima es merecedora de esa situación y desaparece cualquier sentimiento de culpa en el acosador/a y en los testigos pasivos.

### **5.4.4. Acumulación de experiencias negativas.**

Conforme a lo señalado por Ortega (2006) cuando una persona sufre pequeños problemas en su relación con los/las demás, aunque estos no puedan ser catalogados como situaciones de bullying por sí mismos, la suma de ellos puede provocar consecuencias similares en sus implicados/as. El chico/a se vuelve vulnerable, muy suspicaz y con tendencia a comportarse con los otros/as como lo han hecho con él/ella.

Tras todo lo expuesto respecto a los diferentes factores estudiados que inciden en los casos de bullying, resaltar la importancia que tiene en la prevención e intervención de este fenómeno el propiciar un adecuado sistema de relaciones entre la familia, la escuela y la sociedad.



## 6. Lugares de riesgo en el centro educativo

En este apartado se describen los lugares del centro educativo más propensos para la aparición de casos de bullying, dadas las características particulares de estos (Del Barrio et al., 2007; Serrano e Iborra, 2005) –ver Figura 1.2-.

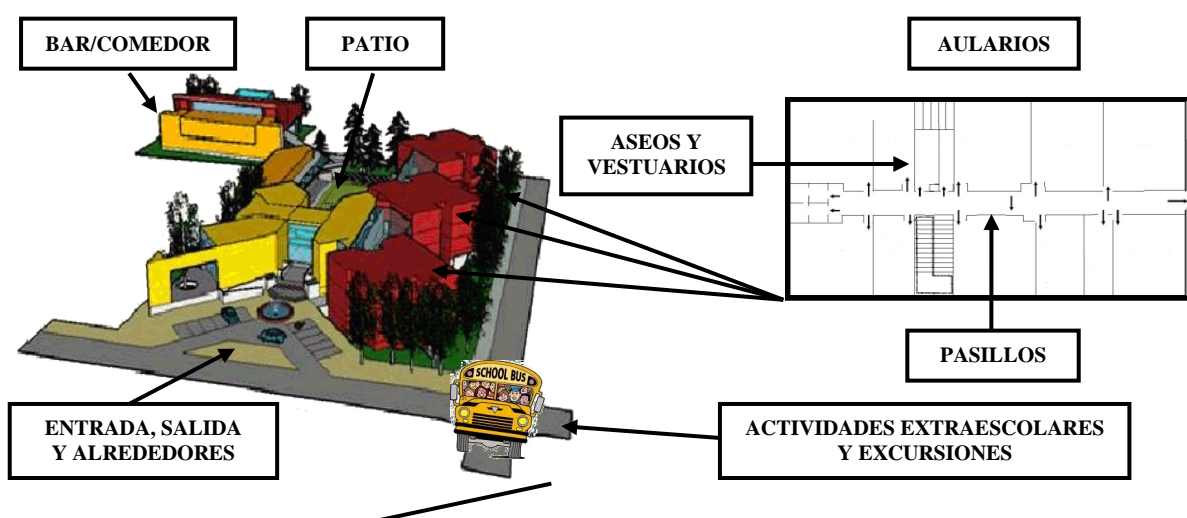


Figura 1.2. Lugares de riesgo en el centro educativo

Fuente: Fotografía del Colegio Mundo Mágico

### 6.1. Patio

El patio es un lugar público y común para todas las personas que integran el centro educativo. Sin embargo, si carece de infraestructuras adecuadas que le permitan al alumnado distraerse y combatir la ociosidad, pasando en él las horas muertas y sin saber qué hacer, puede propiciar la aparición de roces que deriven en situaciones de bullying. De ahí, que sea necesario convertirlo en un espacio en el que se puedan realizar distintas actividades, dotándolo de aparatos de juegos, instalaciones deportivas, bancos... que favorezcan la interacción sana y positiva entre el alumnado.

Durante el tiempo de recreo normalmente hay uno/a o varios/as profesores/as en el patio que se encargan de controlar que no se produzca ningún altercado entre el alumnado y que se utilicen adecuadamente sus infraestructuras. En las zonas en las que el profesor/a tiene control visual no suelen aparecer casos de bullying, ni actos vandálicos, ni cualquier otro comportamiento disruptivo por parte del alumnado, pero los patios de los centros educativos suelen ser bastante amplios y muchas zonas quedan sin supervisión.

No obstante, el alumnado no permanece únicamente en el patio a la hora del recreo sino también en otras ocasiones como en el espacio de tiempo que va desde que salen del comedor hasta que se retoman las clases, cuando falta algún/a profesor/a y no tienen clase... tiempos que son considerados momentos de riesgo.

Concretamente, las víctimas de bullying encuestadas en el estudio del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2007) eligieron el patio como el segundo lugar en el que aparecían más casos de bullying, por detrás de la clase cuando no estaba el profesor/a –ver Tabla 1.10-. Además, los pocos casos de amenazas con armas que aparecían en este estudio (N=16) se producían sobre todo en el patio. Resultados parecidos a los obtenidos en el estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) –ver Tabla 1.11-, en el que el 53,40% de las víctimas de violencia escolar y el 60% de las víctimas de bullying también nombraron el patio como el segundo lugar en el que sucedían la mayoría de los casos de bullying, por detrás de la clase, sin diferenciar si con presencia o no del profesor/a.

## **6.2. Pasillos**

Los alumnos/as de los diferentes cursos y clases suelen permanecer por los pasillos a la entrada y salida del centro educativo, así como en los intercambios de clase y a veces en el tiempo de recreo. El profesorado no suele caminar por los pasillos controlando al alumnado, sólo pasa cuando se dirige a su clase, siendo un lugar en el que los alumnos/as están solos/as y donde pueden aparecer enfrentamientos entre ellos/as que deriven en casos de bullying.

Según las víctimas del estudio del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2007) los pasillos eran el tercer lugar más peligroso del centro educativo, por detrás del patio y de la clase con y sin presencia del profesor/a –ver Tabla 1.10-, en acciones como: el acoso sexual (16%), la obligación con amenazas (15,80%), el insulto (15,50%), la amenaza (13,90%), pegar (11,80%), poner motes ofensivos (11,30%) y hablar mal de alguien (10,80%). En el estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) el 40% de las víctimas de bullying también situaron los pasillos en tercer lugar, por detrás del patio y de la clase, en la que no se especificaba si estaba o no el profesor/a –ver Tabla 1.11-. Además, en este mismo estudio un 22,40% de las víctimas de violencia escolar marcaron los pasillos en cuarto lugar, por detrás no sólo del patio y de la clase sino también de los alrededores del centro educativo.

### **6.3. Aseos y vestuarios**

Los aseos y los vestuarios son unos de los espacios del centro educativo en los que el alumnado consigue más fácilmente estar a solas y tener privacidad. Normalmente los profesores/as no entran en los aseos del alumnado, estando siempre abiertos, aunque en algunos centros educativos se están empezando a cerrar con llave y cada vez que un alumno/a quiere utilizarlos tiene que decírselo a un profesor/a para que los abra. Esta medida puede ayudar a que los aseos y los vestuarios no se conviertan en lugares frecuentes de casos de bullying, junto a otras acciones como: quitar los pestillos de las puertas, procurar no dejar mucho hueco entre la puerta y el techo así como entre la puerta y el suelo para evitar que pueda entrar una persona mientras otra está dentro, retirar cualquier objeto que pueda ser utilizado como un arma e instalar taquillas para evitar robos.

Las víctimas de bullying del estudio del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2007) afirmaron que en los aseos solían aparecer pocos casos de bullying, excepto las amenazas, seleccionadas con un 12,50%, porcentaje compartido con la clase cuando estaba el profesor/a y con la entrada y salida del centro educativo –ver Tabla 1.10-. Para las víctimas de bullying y de violencia escolar participantes en el estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) los aseos y vestuarios también eran zonas poco proclives para la aparición de

casos de bullying –ver Tabla 1.11-. Los aseos sólo eran elegidos por el 6% de las víctimas de violencia escolar y por el 10% de las víctimas de bullying, descendiendo aun más estos porcentajes en el caso de los vestuarios, seleccionados solamente por el 0,90% de las víctimas de violencia escolar.

#### **6.4. Clase con y sin presencia del profesor/a**

Según las víctimas de bullying del estudio del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2007) la clase sin el profesor/a era el lugar más propenso para la aparición de casos de bullying, excepto los relacionados con no dejar participar, pegar, obligar con amenazas y amenazar con armas, que se producían con más frecuencia en el patio, así como hablar mal que se hacía en cualquier sitio –ver Tabla 1.10-.

En el *Informe sobre el acoso escolar del Servicio de Inspección Técnica de la Rioja* (Sáenz, Calvo, Fernández y Silván, 2005) y en el *Informe extraordinario sobre el acoso escolar del Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana* (Marchesi et al., 2006) al hablar del aula como un lugar de riesgo también se tenía en cuenta si estaba o no presente el profesor/a, como un elemento determinante de la conducta del alumnado.

Sin embargo, en el estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) se consideraba la clase en general, sin esta distinción, señalándola el 75% de las víctimas de bullying y el 54,30% de las víctimas de violencia escolar como el lugar del centro educativo de mayor riesgo –ver Tabla 1.11-.

Los alumnos/as que comparten una misma clase pasan mucho tiempo juntos/as, interactuando entre ellos/as, por eso casi todos/as los acosadores/as y sus víctimas pertenecen al mismo curso y a la misma clase. La mayoría de las víctimas encuestadas en el estudio del Defensor del Pueblo del 2007 señalaban que sus acosadores/as eran compañeros/as de su clase, salvo en las amenazas con armas que también las recibían de alumnos/as de otros cursos. Estos resultados eran similares a los encontrados en el estudio del Centro Reina Sofía del 2005, en el que las víctimas de bullying aseguraron que sus acosadores/as eran principalmente compañeros/as de su misma clase.

Concretamente, cuando el profesor/a tiene que ausentarse y dejar la clase sola, los acosadores/as al encontrarse en un espacio conocido y cerrado se sienten seguros/as y pueden aprovechar para acosar a su víctima. Además, la mayoría de las veces amenazan al resto de compañeros/as para que no digan nada, y estos/as como tienen que compartir mucho tiempo con el acosador/a en clase y en el centro, suelen mantener la ley del silencio por miedo a represalias.

### **6.5. Entrada y salida del centro educativo y alrededores**

Muchos/as acosadores/as piensan que el profesorado solamente puede intervenir en las situaciones que se producen en el interior del centro educativo, pero se equivocan. Hay que ser conscientes de que también pueden actuar si el caso de bullying sucede en los alrededores del centro, están involucrados sujetos que pertenecen a este y el problema afecta al desarrollo normal de las actividades del mismo y a su clima de convivencia.

Para resolver adecuadamente una situación de bullying, el profesorado no puede quedarse únicamente en los hechos que suceden en el centro educativo, puesto que si así lo hiciese se encontraría ante una visión parcelada e incompleta, quizá lo verdaderamente importante haya sucedido fuera de este.

Algunos/as chicos/as expulsados/as o con absentismo escolar aprovechan estos momentos para colarse en los centros educativos y cometer actos vandálicos, incordiar al alumnado e interrumpir el desarrollo normal de las clases. Por todo ello, a veces el profesorado requiere de la colaboración de personal externo como la policía local y otros servicios sociales.

Las víctimas de bullying encuestadas en el estudio del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2007) calificaron la entrada y salida del centro educativo como un momento propenso para las amenazas con armas y para las amenazas para infundir miedo, con un 12,50% y un 11,10% respectivamente –ver Tabla 1.10-.

En el estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) el 32,80% de las víctimas de violencia escolar indicaron que los alrededores del centro educativo eran el tercer lugar donde aparecían más casos de bullying, por detrás del patio y de la clase. Pero en opinión del 30% de las víctimas de

bullying estos ocupaban el cuarto lugar, por detrás no sólo de la clase y el patio sino también de los pasillos –ver Tabla 1.11-.

## **6.6. Actividades extraescolares y excursiones**

El profesorado suele percibir las actividades extraescolares y las excursiones como situaciones favorables para la aparición de casos de bullying porque el alumnado está más agitado que de costumbre, pudiendo cometer actos vandálicos en el interior del autobús o en el lugar de la visita, e incluso protagonizar escenas de exclusión social al negarse a sentarse con algún compañero/a, gritar, insultar y burlarse de alguien, entre otros desordenes.

Sin embargo, en el estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) se encontraron resultados contrarios, es decir, que en las actividades extraescolares y en las excursiones nunca o muy pocas veces se producían situaciones de bullying –ver Tabla 1.11-. Tan sólo un 1,70% de las víctimas de violencia escolar señalaron estas actividades como lugar de riesgo.

## **6.7. Comedor y bar**

En casi todos Institutos de Educación Secundaria (IES) suele haber un comedor, un bar o una cafetería abierta durante toda la jornada educativa, siendo un lugar de ocio y reunión donde el ambiente lúdico puede dar lugar a gritos, bromas que sólo hacen gracia a unos/as cuantos/as y también a escenas de exclusión social porque alguien no quiera sentarse junto a algún/a compañero/a para almorzar, etc.

El comedor es uno de los lugares de riesgo considerados en el estudio del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2007), indicando las víctimas que en él nunca se producían casos de amenazas con armas ni de acoso sexual y que los demás tipos de bullying aparecían en muy pocas ocasiones, destacando con un 5,30% la acción de obligar con amenazas –ver Tabla 1.10-.

Una vez analizados estos lugares de riesgo y teniendo en cuenta los resultados de los estudios del Defensor del Pueblo del 2007 y del Centro Reina Sofía del 2005 se puede afirmar que las zonas del centro educativo en las que se producen más casos de bullying son, la clase y el patio. Por ello, es recomendable mejorar la vigilancia en ellos y acondicionarlos de manera que favorezcan la interacción positiva entre el alumnado.

Tabla 1.10

*Lugares de riesgo de los distintos casos de bullying según las víctimas del estudio del Defensor del Pueblo (2007)*

	PATIO	ASEOS	PASILLOS	CLASE SIN PROFE	CLASE CON PROFE	COMEDOR	SALIDA	CUALQUIERA
Ignorar	33,20%	2,90%	8,40%	34,70%	20,40%	1,50%	6,60%	17,90%
No dejar participar	43,40%	0,90%	4,30%	20,90%	31,50%	1,30%	3,40%	6,40%
Insultar	33,10%	2,50%	15,50%	35%	17,30%	1,40%	5,10%	19,60%
Poner motes ofensivos	24,80%	2,80%	11,30%	37,10%	19,30%	1%	4,10%	24,60%
Hablar mal de alguien	31%	3,20%	10,80%	21,80%	8,40%	2,10%	5,10%	33,10
Esconder cosas	5,90%	1,20%	2%	70,40%	23,20%	0,50%	0,70%	6,20%
Romper cosas	6,10%	2%	4%	68,70%	22,20%	1%	1%	7,10%
Robar cosas	7,70%	1,80%	2,40%	69%	17,90%	1,20%	0,60%	7,10%
Pegar	39,20%	4,90%	11,80%	38,20%	8,80%	2%	5,90%	15,70%
Amenazar para meter miedo	27,10%	5,40%	13,90%	31,90%	8,40%	0,60%	11,40%	15,10%
Obligar con amenazas	42,10%	0%	15,80%	21,10%	5,30%	5,30%	5,30%	10,50%
Amenazar con armas	31,30%	12,50%	6,30%	0	12,50%	0%	12,50%	6,30%
Acosar sexualmente	28%	4%	16%	32%	12%	0%	8%	24%

Fuente: Del Barrio et al. (2007, p. 171)

Tabla 1.11

*Lugares de riesgo de bullying según las víctimas de violencia escolar y las víctimas de bullying del estudio del Centro Reina Sofía (2005)*

	<b>PATIO</b>	<b>ASEOS</b>	<b>VESTUARIOS</b>	<b>PASILLOS</b>	<b>CLASE</b>	<b>ALREDEDORES DEL CENTRO</b>	<b>ACTIVIDADES EXTRAESCOL.</b>
Víctimas de violencia escolar	53,40%	6%	0,90%	22,40%	54,30%	32,80%	1,70%
Víctimas de bullying	60%	10%	0%	40%	75%	30%	0%

Fuente: Serrano e Iborra (2005, p. 35)



## **7. Medidas de prevención e intervención en bullying**

Uno de los objetivos de este estudio es analizar y describir algunas medidas de prevención e intervención que se pueden seguir con el bullying. En este apartado aparecen medidas que se pueden desarrollar desde el ámbito legal, educativo y familiar, resaltando también la importancia de las comunidades de aprendizaje y de la resiliencia.

Por lo que, de forma específica, en este apartado se hace referencia a varios documentos legales sobre el bullying y la convivencia escolar, de carácter internacional (pero con vigencia en España), nacional y de la Comunidad Valenciana. De igual modo, se comentan algunos planes, programas, técnicas, estrategias, cursos formativos, guías y manuales recomendables para el profesorado, junto con los talleres propuestos por las Escuelas de padres y madres y un programa de formación en bullying para las familias. Finalizando con la referencia explícita a las comunidades de aprendizaje y a la contribución que desde esta forma de organización escolar se hace a la prevención e intervención ante el bullying. Además de considerar la resiliencia como una medida de superación, por parte de la víctima, de una situación de bullying –ver Figura 1.4-.



Figura 1.3. Medidas de prevención e intervención en bullying

Fuente: Elaboración propia

## 7.1. Legislación relacionada con el bullying y la convivencia escolar

Existen distintas disposiciones legales internacionales, nacionales y autonómicas que regulan el bullying y la convivencia escolar.

En lo que respecta a las de carácter internacional es necesario para este estudio hacer referencia a la Convención de los Derechos del Niño/a (1989) y al Convenio de Cyberdelincuencia del Consejo de Europa (2001). Acuerdos respetados por la Constitución de 1978 y por la legislación española, haciendo referencia algunos de sus preceptos al bullying y a la convivencia escolar. Concretamente se destacan:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, de los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia en los centros docentes públicos.
- Real Decreto 83/1996, del 26 de enero, que aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (IES).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género.
- Ley 27/2005, de 23 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Instrucción 10/2005, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil.
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, reguladora de la responsabilidad penal de los/las menores.
- Orden ECI/1152/2006, de 6 de abril, por la que se crean los Premios Irene.
- Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los Premios Nacionales de fomento de la convivencia escolar.

Documentos legales que son adaptados por las distintas Comunidades Autónomas, pudiendo distinguir de forma concreta en la Comunidad Valenciana las siguientes prescripciones en torno al bullying y la convivencia escolar:

- Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los IES.
- Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de la Comunidad.
- Orden del 4 de octubre del 2003 por la que se crea el archivo de registros sobre convivencia escolar.
- Orden de 31 de marzo que regula el Plan de Convivencia en los centros docentes.
- Decreto 39/2008, de 4 de abril, sobre los derechos y deberes de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
- Orden 47/2011, de 8 de junio, por la que se convocan los Premios 2011 de la Comunidad a las iniciativas y buenas prácticas sobre la convivencia escolar.

Además, en el Anexo 1.3 se incluye una relación más detallada de legislación sobre este tema de cada una de las Comunidades Autónomas, que por su extensión no se ha creído conveniente presentar en este subapartado.

#### **7.1.1. Legislación internacional con vigencia en España.**

Respecto a la legislación internacional con vigencia en España señalar la *Convención de los Derechos del Niño/a* (1989), en la que aparecen varios artículos relacionados con el bullying y la convivencia escolar –ver Tabla 1.12

Tabla 1.12

*Artículos sobre el bullying y la convivencia escolar*

ARTÍCULOS	CONTENIDOS
Artículos 2.2, 3.2, 3.3, 19.1, 19.2, 32.1, 32.2 y 37	Protección, cuidado y bienestar del niño/a
Artículo 29.1	Educación en valores
Artículos 39, 40.1 y 40.4	Disciplina, reeducación y reinserción social

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en Europa cabe destacar el *Convenio de Cyberdelincuencia* del Consejo de Europa de 2001. Este es fruto del trabajo de expertos/as de los 45 países miembros del Consejo de Europa y de no miembros como el caso de Estados Unidos, Canadá y Japón. Convenio que surge tras observar un uso cada más generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como de la necesidad de aplicar una política penal común que proteja a los ciudadanos/as de la cyberdelincuencia.

### 7.1.2. Legislación nacional.

Tras destacar de la legislación internacional los aspectos que tienen alguna vigencia en el contexto español, vamos a revisar algunos documentos relativos a la legislación nacional, conformando una muestra del interés del gobierno español por el fenómeno del bullying y la convivencia escolar.

Así pues, algunos de los documentos legales nacionales referentes a estas temáticas son:

- a. Constitución española, 1978. Se declaran como derechos fundamentales de los españoles/as la integridad física y moral (artículo 15), la libertad, la seguridad (artículo 17.1) y el derecho a la educación, que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (artículos 27.1 y 27.2).

- b. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Indica que la actividad educativa tendrá entre otros fines, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios de convivencia democráticos, además de la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos (artículos 2b y 2g). Asimismo, contempla el derecho del alumnado a que se respete su integridad y dignidad personal (artículo 6.1d) y el deber de respetar las normas de convivencia del centro docente (artículo 6.2). El Consejo Escolar tendrá entre sus atribuciones, resolver los conflictos, imponer las sanciones al alumnado y aprobar el Reglamento de Régimen Interno (artículos 42.1d y 42.1j).
- c. Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos/as y las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos. De los derechos y deberes del alumnado se destacan los incluidos en la siguiente tabla –ver Tabla 1.13-.

Tabla 1.13

*Derechos y deberes del alumnado*

DERECHOS	DEBERES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los centros deben evitar la discriminación del alumnado a través de las normas de convivencia y de los planes de integración (artículo 12.3).</li> <li>- Garantizar su integridad física, moral y su dignidad personal (artículo 17).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar al profesorado y el derecho de estudio de sus compañeros/as (artículos 35c y 35d).</li> <li>- Respetar la libertad de conciencia, convicciones religiosas y morales y la dignidad e intimidad de todos/as los miembros de la comunidad educativa (artículo 36).</li> <li>- No discriminar a nadie por razones personales o sociales (artículo 37).</li> <li>- Utilizar correctamente los bienes muebles e instalaciones del centro y estimar las pertenencias de los otros/as (artículo 39).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Según este documento legal el objetivo último de todo centro educativo es alcanzar un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En todo caso, cuando estas resulten inevitables, deben ser proporcionales a la conducta disruptiva y a la edad del alumno/a, ajustadas a sus circunstancias personales, familiares y sociales, respetuosas con el derecho a la educación y a la escolaridad en la educación obligatoria, no hacer daño física ni moralmente y contribuir a la formación y recuperación del alumno/a (artículo 43).

Asimismo, en el presente Real Decreto se distinguen dos tipos de conductas disruptivas, unas contrarias a las normas de convivencia y otras altamente perjudiciales para la convivencia en el centro. Estas últimas son (artículo 52) actos de: indisciplina, injuria u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa; reiteración en un mismo curso escolar de conductas contrarias a las normas de convivencia; acoso físico, moral y social a algún miembro de la comunidad educativa; suplantación de personalidad y falsificación o sustracción de documentos académicos; detrimento grave e intencional de locales, materiales o documentos del centro o de otras personas; perturbaciones graves e injustificadas de la actividad del centro; perjuicio o incitación a dañar la salud e integridad de alguna persona y el incumplimiento de las sanciones impuestas. No pudiendo ser corregidas las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro sin la previa instrucción de un expediente disciplinario (artículo 51).

En la tabla 1.14 se pueden observar las correcciones propuestas para cada uno de estos dos tipos de conductas disruptivas (artículos 48 y 53.1).

Tabla 1.14

*Correcciones de las conductas disruptivas*

CORRECCIONES CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA	CORRECCIONES CONDUCTAS ALTAMENTE PERJUCIALES PARA LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Amonestación privada o por escrito.</li> <li>b) Comparecencia inmediata ante el jefe/a de estudios.</li> <li>c) Hacer trabajos específicos en horario no lectivo.</li> <li>d) Realizar tareas orientadas a reparar el daño causado o a la mejora y desarrollo de actividades del centro.</li> <li>e) No participar en actividades extraescolares o complementarias del centro.</li> <li>f) Cambio de grupo-clase por un plazo máximo de una semana.</li> <li>g) Negarle la asistencia a determinadas clases durante no más de tres días.</li> <li>h) Suspensión de asistencia al centro educativo por un periodo de tiempo no superior a tres días lectivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Realizar tareas orientadas a reparar el daño causado o a la mejora y desarrollo de actividades del centro.</li> <li>b) No participar en actividades extraescolares o complementarias del centro.</li> <li>c) Cambio de grupo-clase.</li> <li>d) Negarle la asistencia a determinadas clases durante más de cinco días y menos de dos semanas.</li> <li>e) Suspensión de asistencia al centro educativo por un periodo de tiempo superior a tres días e inferior a un mes lectivo.</li> <li>f) Cambio de centro educativo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

El profesorado podrá aplicar las correcciones de las conductas contrarias a las normas de convivencia “a” y “b”; el profesor/a-tutor/a la “a”, “b”, “c” y “d”; el jefe/a de estudios y el director/a la “b”, “c”, “d”, “e” y “f” y el Consejo Escolar la “g”, “h” y todas las correspondientes a las conductas altamente perjudiciales para la convivencia en el centro (artículos 49 y 53.2).

Además, en el artículo 45 del citado Real Decreto aparecen posibles circunstancias que pueden paliar o agravar las correcciones adoptadas –ver Tabla 1.15-.



Tabla 1.15

*Circunstancias paliativas y agravantes de las correcciones de las conductas disruptivas*

CIRCUNSTANCIAS PALIATIVAS	CIRCUNSTANCIAS AGRAVANTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El reconocimiento espontáneo de la infracción.</li> <li>- La falta de intencionalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La premeditación y reiteración de la transgresión.</li> <li>- Que la víctima sea un compañero/a de menor edad o nuevo/a en el centro.</li> <li>- Que el acto implique la discriminación de alguien por alguna circunstancia personal o social.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

- d. Real Decreto 83/1996, del 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los IES. En el artículo 6.2 de este Real Decreto aparece que una de las funciones de los órganos de gobierno de los IES es la de velar por el cumplimiento de los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa. Encontrándose entre los derechos de todos/as ellos/as el de convivir en un clima de seguridad y respeto, y entre sus deberes, el de participar en la creación de dicho ambiente.

Continuando con las competencias de los órganos de gobierno por separado, señalar que el Consejo Escolar ha de solucionar las situaciones problema e imponer correcciones pedagógicas ante conductas altamente perjudiciales para la convivencia en el centro (artículo 21f ). El equipo directivo debe proponer a la comunidad educativa actuaciones que favorezcan las relaciones entre sus miembros (artículo 25.2d). Correspondiendo al director/a y al jefe/a de estudios las tareas de favorecer la convivencia en el IES y aplicar ante las conductas disruptivas las correcciones establecidas en el Reglamento de Régimen Interno (RRI), así como los criterios fijados por el Consejo Escolar (artículos 30s y 33k).

Este Real Decreto también indica que las juntas de profesores/as, formadas por el profesorado de un grupo-clase, deben determinar las actuaciones necesarias para mejorar el clima de convivencia en dicho grupo e intervenir coordinadamente para solucionar los problemas que surjan en él (artículos 58b y 58c). Siendo tareas de los profesores/as-tutores/as: facilitar la integración del alumnado en el grupo-clase, fomentar su participación en las actividades del IES y promover la cooperación educativa entre el profesorado y las familias (artículos 56d y 56j). Teniendo además en cuenta que es el claustro de profesores/as el encargado de planificar la formación docente (artículo 24j), pudiendo cada uno de los departamentos didácticos proponer distintas actividades de perfeccionamiento de sus miembros (artículo 49d). Tarea que deberá ser coordinada por el jefe/a de estudios (artículo 33g).

- e. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. El sistema educativo ha de formar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales de todas las personas, en la igualdad entre hombres y mujeres, además de en los principios democráticos de convivencia, previniendo la aparición de conflictos y resolviendo estos de forma pacífica (artículo 4.1).

Del mismo modo, se señala la importancia de desarrollar en el alumnado el valor de la igualdad, sobre todo entre hombres y mujeres, eliminando la Administración educativa los estereotipos sexistas y discriminatorios de los materiales educativos (artículo 6).

Destacar en esta Ley Orgánica el artículo 7, dada su importancia. En él se dice que la Administración educativa es la encargada de que los planes de formación inicial y permanente del profesorado incluyan contenidos en materia de igualdad, que les ayuden en el ejercicio de su profesión. Estos contenidos son: respetar los derechos y libertades de todas las personas; aprender a prevenir y resolver de forma pacífica los problemas; detectar tempranamente la agresividad en el entorno familiar y promover los mismos derechos y deberes entre hombres y mujeres.

- f. Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. Esta ley, basándose en el punto a.2 del Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999, establece una serie de medidas que el gobierno debe seguir para conseguir generar una cultura de paz a través de la educación. Se subraya la impartición de las materias de los distintos niveles del sistema educativo de acuerdo con los valores de la paz, la creación de materias específicas de educación para la paz y valores democráticos, la confección de libros de texto y demás recursos didácticos en torno a los valores de la no violencia, la tolerancia, la democracia, la solidaridad y la justicia, así como la formación del alumnado en técnicas de resolución de problemas, negociación y mediación (artículos 2.1, 2.2 y 2.7).

A su vez, el gobierno deberá promover acciones para eliminar toda forma de discriminación racial, contra la mujer y derivada de la orientación sexual, además de favorecer la integración de menores conflictivos/as en la sociedad y en los centros educativos (artículos 4.1 y 4.2).

- g. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el capítulo I de esta Ley Orgánica se indican los principios y fines de la educación. Destacan los principios de equidad, prevención y resolución pacífica de problemas (artículos 1b y 1k). Y los fines educativos relacionados con el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad entre hombres y mujeres, el ejercicio de la tolerancia, la prevención de conflictos junto a la resolución pacífica de los mismos, la formación para la paz, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, así como la consideración de todos los seres vivos y del medioambiente (artículos 2.1b, 2.1c y 2.1e).

Concretamente en la etapa de ESO, tal y como se recoge en el capítulo 4 de la presente Ley Orgánica, se desea conseguir que el alumnado:

- Asuma sus deberes y ejerza sus derechos en el respeto a los/las demás, practique la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, se

ejercite en el dialogo y se prepare para el ejercicio de una ciudadanía democrática (artículos 23a).

- Desarrolle y consolide hábitos de disciplina (artículos 23b).
- Valore y respete las diferencias de sexos (artículos 23c).
- Fortalezca sus capacidades afectivas en sus relaciones con los otros/as, rechazando la agresividad, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resuelva pacíficamente los problemas (artículos 23d).

También es importante el capítulo III, que se centra en la formación del profesorado. Dentro de este, el artículo 102.2 indica que los programas de formación permanente deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Genero.

A continuación, en esta Ley Orgánica de Educación se hace referencia al *Plan de Convivencia* (PC) que todo centro ha de elaborar, artículos 121.2, 124.1 y 127.a, recibiendo un nombre distinto en cada una de las Comunidades Autónomas –ver Tabla 1.16-.

Tabla 1.16

*Denominación del Plan de Convivencia en distintas Comunidades Autónomas*

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NOMBRE DEL PLAN DE CONVIVENCIA
- Andalucía - Castilla y León - Castilla-La Mancha - Extremadura - Galicia - Madrid (*) - País Vasco	Plan de Convivencia

(\*) Se conoce como Plan de Convivencia o Plan Interno de Actuación (Modalidad I del Programa Convivir es Vivir)

Fuente: Brioso, Doncel, Sotos, Vázquez y Grañeras (2009, p. 211)

Tabla 1.16

*Denominación del Plan de Convivencia en distintas Comunidades Autónomas*  
(continuación)

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NOMBRE DEL PLAN DE CONVIVENCIA
- Aragón	Proyecto de Mejora de la Convivencia
- Asturias	Plan Integral de Convivencia
- Islas Baleares - Murcia	Plan de Convivencia Escolar
- Cataluña	Programa de Convivencia y Mediación Escolar

Fuente: Brioso, Doncel, Sotos, Vázquez y Grañeras (2009, p. 211)

Además, entre las competencias del Consejo Escolar y del Claustro de Profesores/as se mencionan, el conocer como se han resuelto los problemas, velando porque se respete la normativa vigente, y el proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de los problemas en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (artículos 127f y 127). Se señala al director/a como el encargado/a de favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de problemas e imponer las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado, en función de la normativa vigente y sin perjuicio de las competencias que se le atribuyen al Consejo Escolar (artículo 132f).

- h. Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*. Este Observatorio es un órgano colegiado interministerial encargado de asesorar sobre convivencia escolar, hacer informes y estudios, diagnosticar cual es la situación de convivencia escolar y proponer medidas para elaborar

políticas estatales que mejoren el clima social escolar y la convivencia en los centros educativos (artículo 1.2). Sus principales funciones son (artículo 2):

- Difundir regularmente información sobre la convivencia en los centros educativos.
- Analizar las acciones de prevención y detección de situaciones contrarias a la convivencia escolar utilizadas por distintas instancias públicas y privadas.
- Dar a conocer prácticas educativas que favorezcan la convivencia escolar.
- Impulsar la colaboración entre todas las instituciones con competencias en materia de convivencia escolar.
- Ejercer como foro de encuentro interdisciplinar entre organismos públicos y privados, para el aprendizaje de conocimientos relacionados con la convivencia escolar y social.
- Proponer acciones para mejorar la convivencia en los centros educativos, prevenir la aparición de problemas y resolverlos de forma pacífica.
- Redactar informes periódicos para el Consejo Escolar del Estado y otras instituciones con la evolución de la convivencia en los centros educativos y las acciones seguidas para su mejora.

Para poder cumplir estas funciones el Observatorio funciona en Pleno, en Comisión Permanente y en Grupos de Trabajo (artículo 4.1).

Cada Comunidad Autónoma ha ido creando su propio Observatorio, dándole diferentes nombres, aunque manteniendo en general funciones similares -ver Tabla 1.17-.

Tabla 1.17

*Denominación del Observatorio de la Convivencia Escolar en distintas Comunidades Autónomas*

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NOMBRE DEL OBSERVATORIO
- Andalucía - Islas Baleares - Cantabria - Castilla y León - Comunidad Valenciana - Extremadura - Murcia - La Rioja	Observatorio para la Convivencia Escolar
- Asturias	Observatorio para la Convivencia entre Iguales (integrado en el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia)
- Castilla-La Mancha - Madrid	Observatorio Regional de la Convivencia Escolar
- Galicia	Observatorio gallego de la Convivencia Escolar

Fuente: Brioso, Doncel, Sotos, Vázquez y Grañeras (2009, p. 201)

- i. Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil. De acuerdo con la presente instrucción, el bullying es un fenómeno complejo que no puede ser abordado únicamente mediante un proceso represivo o penal, sino que requiere también de medidas reeducadoras, aplicadas desde el centro con la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa. No obstante, el centro o las familias comunicaran las situaciones graves protagonizadas por alumnos/as de entre 14 y 17 años a la Fiscalía de Menores.

La Fiscalía protegerá a la víctima deteniendo el caso de bullying, pudiendo llegar en los casos más graves a internar eventualmente al acosador/a. Pero si no existe reiteración y los hechos sólo pueden

calificarse como una falta, se valorará la posibilidad de que sean resueltos extrajudicialmente.

- j. Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero reguladora de la responsabilidad penal de los/las menores. Cuando la acción disruptiva cometida por un/a chico/a de entre 14 y 17 años es muy grave, pudiendo ser catalogada como falta o delito, el caso es atendido por el Ministerio Fiscal, pasando el expediente al Juez de Menores, quien lo incluye en sus diligencias y abre el trámite de audiencia, finalizada la audiencia, el Juez de Menores dictará sentencia en un plazo máximo de cinco días (artículos 16, 30, 31, 37 y 38). Si a lo largo de este proceso de instrucción el Ministerio Fiscal tiene indicios racionales de la comisión del delito, la existencia de riesgo de eludir u obstruir a la justicia por parte del/la menor o de atentar contra los bienes jurídicos de la víctima, puede solicitar al Juez de Menores la adopción de medidas cautelares. Estas pueden ser: su internamiento en un centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado durante un tiempo máximo de seis meses, que puede prorrogarse tres meses más; libertad vigilada; prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquella persona que dictamine el Juez o su convivencia con una determinada persona.

El Juez de Menores no puede imponer una medida que quebrante los derechos del/la menor, ni que suponga una mayor restricción, ni por un tiempo superior al solicitado por el Ministerio Fiscal o por la acusación particular (artículo 8). Además, debe tener en cuenta las siguientes reglas en la aplicación de las medidas (artículos 9.1 y 9.2) –ver Tabla 1.18-.



Tabla 1.18

*Reglas para la aplicación de medidas disciplinarias ante faltas y delitos*

INFRACCIÓN	MEDIDA
- Falta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libertad vigilada hasta un máximo de seis meses.</li> <li>- Amonestación.</li> <li>- Permanencia de fin de semana hasta un máximo de cuatro fines de semana.</li> <li>- Prestaciones en beneficio de la comunidad hasta cincuenta horas.</li> <li>- Privación del permiso de conducir o de otras licencias administrativas hasta un año.</li> <li>- Prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquella persona que determine el Juez durante no más de seis meses.</li> <li>- Realización de tareas socio-educativas hasta seis meses.</li> </ul>
- Delito	- Medida de internamiento en régimen cerrado.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, las medidas no pueden durar más de dos años, teniéndose en cuenta el tiempo cumplido por el/la menor en la medida cautelar. Las prestaciones en beneficio a la comunidad no pueden superar las cien horas y la medida de permanencia de fin de semana no puede superar los ocho fines de semana (artículo 9.3).

Destacar que en el caso de que un/a menor, al que se le ha impuesto una de las medidas establecidas en esta Ley Orgánica, alcanza la mayoría de edad, continúa teniendo que cumplirla. Ante un internamiento en régimen cerrado el Juez de Menores puede ordenar que se siga cumpliendo en un centro penitenciario (artículo 4).

- k. Orden ECI/1152/2006, de 6 de abril, por la que se crean los *Premios Irene: la paz empieza en casa*. Estos premios colaboran en la lucha contra la violencia de género y la promoción de la igualdad entre

hombres y mujeres (disposición 1.1). La violencia de género es una forma de agresividad, como el bullying, por eso se considera que las acciones seguidas en la prevención e intervención de ésta son también positivas en la eliminación del bullying.

Se premian las acciones, recursos didácticos y estudios innovadores realizados dos años antes de cada convocatoria, siempre y cuando tengan repercusión en la teoría y/o práctica educativa y contribuyan al desarrollo de una convivencia equitativa entre ambos sexos (disposición 1.2).

En ellos participan profesorado y alumnado de centros educativos españoles públicos, privados y concertados (disposiciones 2.1 y 2.2).

Los criterios de valoración de los trabajos son (disposición 6):

- La innovación de su contenido, metodología y posibilidad de ponerlo en práctica.
- La integración del sexismo y la violencia de género en un contexto más amplio como es la defensa de los derechos humanos.
- La identificación y rechazo de estereotipos sexistas.
- Los cambios cognitivos, afectivos y conductuales a favor de la igualdad de género que han conseguido.
- La contribución de sus contenidos, métodos y prácticas a conocer desde una perspectiva histórica las causas de la invisibilidad de la mujer, como ha cambiado esta situación y cuales son los rasgos que comparten y diferencian a los hombres y mujeres.
- La precisión y concreción de sus objetivos, indicando al final del trabajo si se han logrado o no.
- El desarrollo de habilidades de resolución de situaciones problema de forma pacífica y que impliquen la comprensión y respeto de la igualdad entre ambos sexos.

- I. Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los *Premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar*. Los premios se dirigen a los centros docentes españoles públicos que imparten 2º ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, ESO, bachillerato y/o formación profesional, y que han

desarrollado planes y actuaciones dirigidas a mejorar su clima de convivencia, para reconocer su esfuerzo por mejorar la calidad de la educación (base 1.2). Debe destinarse la recompensa económica de este premio a seguir desarrollando acciones de convivencia en los términos que establezca el Consejo Escolar del centro (base 11.2).

Concretamente, se valoran las siguientes acciones: la elaboración y puesta en marcha del PC; de actuaciones específicas para terminar con la violencia y el bullying; para la integración de minorías étnicas y sociales; la práctica de medidas que motiven la igualdad de género; la participación en programas de convivencia junto a otros centros y la promoción de la convivencia en colaboración con otras organizaciones e instituciones (base 2).

Cada centro ha de elaborar una “memoria” indicando: si tiene en cuenta la convivencia en sus actividades habituales; la cantidad de profesores/as y alumnos/as que participan en estas actividades; si las minorías étnicas y sociales están integradas en el centro, en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as (AMPAS) y en las Asociaciones de Alumnos/as; si se han realizado acciones contra la discriminación de sexo o tendencia sexual; los recursos empleados para el desarrollo de todas estas actuaciones; la evaluación de las mismas y el desarrollo de programas de formación permanente del personal responsable y del resto del profesorado que participe en los planes y tareas de fomento de la convivencia escolar (bases 6 y 7.2).

Añadir, para terminar la legislación nacional, que en nuestro país no existe un documento legal sobre el cyberbullying, pero sí de otros delitos informáticos y del uso ilícito de Internet. Algunas de estas disposiciones son:

- ✓ Código Penal español, aprobado por la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, y actualizado por la Ley Orgánica 2/2010, de 22 de junio.
- ✓ Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

- ✓ Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999.

### **7.1.3. Legislación de la Comunidad Valenciana.**

En este subapartado se procede a comentar la legislación que regula el bullying en la Comunidad Valenciana. Hemos de señalar que lo presentado aquí va a permitir observar como nuestra Comunidad ha adaptado la legislación nacional relacionada con esta problemática y la convivencia escolar, a sus características y necesidades concretas.

- a. Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los IES. En él se le atribuyen competencias relacionadas con el bullying y la convivencia escolar a los órganos de gobierno del IES, entre los que destacan el director/a y el Consejo Escolar, así como a los delegados/as de los grupos-clase, al departamento de orientación, a los padres y madres del alumnado y a los profesores/as-tutores/as.

Los órganos de gobierno de los IES han de defender los derechos de los miembros de la comunidad educativa y garantizar el ejercicio de sus deberes (artículo 6.2). En concreto, el director/a del centro ha de favorecer la convivencia en el mismo e imponer las correcciones que sean necesarias, de acuerdo con lo establecido por la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia y los criterios fijados por el Consejo Escolar del IES (artículo 15.7). Por otro lado, el Consejo Escolar ha de constituir la Comisión de Convivencia, resolver los problemas que aparezcan en el centro y fijar las correcciones pedagógicas a seguir con el alumnado que altere gravemente la convivencia en el centro (artículos 65.1 y 68.5).

Entre las funciones de los delegados/as de los diferentes grupos-clase destaca el fomento de la convivencia entre el alumnado de su grupo-clase (artículo 115. 3), siendo uno de los derechos de los consejos de delegados/as de alumnos/as el ser escuchados/as por los órganos de

gobierno y de coordinación del IES, proponiendo posibles acciones a seguir ante conductas indisciplinadas graves (artículo 114.2.5).

Respecto al departamento de orientación, sus principales ámbitos de actuación son: asesorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la confección del Plan de Atención a la Diversidad (PAD), además de elaborar el Plan de Acción Tutorial (PAT) y al Plan de Orientación Académico-Profesional (POAP), teniéndose en cuenta en todos estos documentos la convivencia escolar (artículo 85).

El presidente/a del AMPA podrá proponer a la comunidad escolar actuaciones que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos y mejoren la convivencia en el centro (artículo 78.4).

Para terminar con este Decreto señalar que los profesores/as-tutores/as pueden contribuir a la promoción de un adecuado clima de convivencia en el IES facilitando la integración del alumnado en el grupo-clase, mediando en los problemas que pueda tener el alumnado entre sí y/o con el profesorado y promoviendo la relación familia-centro (artículo 78).

- b. Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se crea el *Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunidad Valenciana*. La última actualización de la que se tiene constancia es del 2012 -Decreto 136/2012, de 14 de septiembre<sup>12</sup>- pero desde que se creó, su línea general de actuación sigue siendo la misma. El Observatorio para la Convivencia Escolar es un órgano de carácter consultivo adscrito a la Consejería de Cultura, Educación y Deporte, que permite el conocimiento, análisis y evaluación de los problemas de convivencia en los centros educativos de la Comunidad, con el fin de planificar y coordinar las acciones de prevención e intervención ante dichas situaciones problema (artículo 1).

---

<sup>12</sup> Decreto 136/2012, de 14 de septiembre, del Conceller, por el que se modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 6863 de 17 de septiembre de 2012, p. 26255-26257.

Sus funciones, de acuerdo con en el artículo 2 de este Decreto, son:

- Crear un sistema de información que permita valorar los problemas en los centros educativos y ver cuál es su evolución, además de difundir datos y experiencias en materia de convivencia a los diferentes centros, asesorándolos sobre sus actuaciones.
- Estudiar sistemáticamente el clima de convivencia de los centros educativos.
- Recoger y analizar conocimientos sobre esta temática procedentes de diferentes fuentes nacionales, internacionales y de la Comunidad Valenciana, promoviendo la investigación.
- Intervenir a partir de los datos que posee, proponiendo: la formación del profesorado en bullying; la elaboración de modelos de convivencia, facilitando a la comunidad educativa estrategias de resolución de problemas; y mediando en los conflictos que requieran la intervención del Observatorio.
- Orientar al profesorado, al alumnado y a sus familias en las materias propias del Observatorio.

c. Orden del 4 de octubre de 2005 del conceller de Cultura, Educación y Deporte por la que se crea el archivo de registros sobre convivencia escolar. Se trata de un fichero informatizado donde se almacenan y estudian datos sobre el bullying y la convivencia de los centros docentes de enseñanzas de régimen general no universitarias de la Comunidad Valenciana. En él se puede consultar el número de casos de bullying registrados y las acciones seguidas en ellos, garantizándose el anonimato de los implicados/as.

Este archivo ha sido elaborado dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana –PREVI- (Consejería de Educación, Formación y Ocupación de la Generalidad Valenciana, 2005) conforme a lo establecido en el artículo 20 de la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal<sup>13</sup>. Regulando la notificación de las

---

<sup>13</sup> Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 298 de 14 de diciembre de 1999, p. 43088-43099.

incidencias en el mismo la Orden del 12 de septiembre del 2007<sup>14</sup>. Cuando se produce en un centro educativo, inmediaciones, transporte o actividades extraescolares un problema que perturba o daña a una persona o bien material, alterando negativamente el clima de convivencia, el director/a informará de los hechos a la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional cumplimentando un documento disponible en formato electrónico.

d. Orden del 31 de marzo de 2006 por la que se regula el *Plan del Convivencia en los centros docentes*. A partir del curso 2006-2007 todos los centros docentes de enseñanzas de régimen general no universitarias de la Comunidad Valenciana tienen que elaborar un Plan de Convivencia (PC), siendo aprobado por su Consejo Escolar (artículo 2.5). El PC debe constar al menos de tres apartados (artículo 2.2), que son:

- Acciones de prevención y promoción de un correcto clima de convivencia en el centro.
- Modelo de actuación ante conductas que dificulten levemente la convivencia escolar.
- Modelo de actuación en casos de bullying.

En el Anexo I de la presente Orden aparece una estructura orientativa de un PC, como guía para los centros. No obstante, estos también pueden ser asesorados por la Dirección General de Enseñanza a través de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos –CEFIREs- (disposición adicional primera).

El PC debe ser coherente con los otros documentos de planificación del centro educativo. El Proyecto Educativo de Centro –PEC- incluirá las intenciones y los fines educativos que orientan el PC. Los Proyectos Curriculares de Etapa –PCE-, el Plan de Acción Tutorial –PAT- y el Plan

---

<sup>14</sup> Orden de 12 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5609 de 28 de septiembre de 2007, p. 37679-37687.

de Orientación Académica y Profesional –POAP- contendrán los criterios y procedimientos para la prevención y la promoción de la convivencia del PC. Además, las acciones del Plan de Atención a la Diversidad –PAD- contribuirán al desarrollo del PC, quedando reflejadas todas las medidas del PC previstas para el curso académico en la Programación General Anual –PGA- (artículo 3).

El jefe/a de estudios coordinará el desarrollo del PC y el orientador/a asesorará a todos los miembros de la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones referentes al mismo (artículo 4). A su vez, la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar realizará el seguimiento del PC, elaborando trimestralmente un documento con incidencias, actuaciones, resultados y propuestas de mejora. Teniendo en cuenta estos documentos, el Consejo Escolar valorará el PC y enviará sus conclusiones a la Dirección Territorial de Cultura, Educación y Deporte correspondiente. En cada Dirección Territorial de Cultura, Educación y Deporte hay una Comisión de seguimiento de los PC de los centros educativos, encargada de redactar un informe anual sobre su funcionamiento dirigido al Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa –IVECE- (artículo 5).

- e. Decreto 39/2008, de 4 de abril, sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores/as legales, profesorado y personal de administración y servicios. Con este Decreto se desea conseguir un buen clima de convivencia en los centros docentes públicos y privados-concertados no universitarios de la Comunidad Valenciana, que permita el desarrollo integral del alumnado y facilite la labor docente, así como regular los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, establecer normas de convivencia y procedimientos para resolver pacíficamente los problemas (artículo 2).

Algunas de las acciones que propone para desarrollar un agradable clima de convivencia escolar, son: utilizar la mediación (artículo 7); incluir en el PEC los valores y las normas de convivencia del centro (artículo 8); dotar a los centros educativos ordinarios de unidades específicas para



atender al alumnado con trastornos permanentes o temporales de personalidad o conducta -aunque no se conoce ningún centro de la Comunidad Valenciana que las tenga- (artículo 9); crear en ellos aulas de convivencia para el tratamiento puntual del alumnado que haya cometido alguna conducta disruptiva (artículo 10); constituir la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar de centro (artículo 11); elaborar un Reglamento de Régimen Interno –RRI- en cada centro, además de un PC (artículos 12 y 27); promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de un adecuado clima social escolar (artículo 13); confeccionar planes de formación en bullying dirigidos al profesorado, a las familias y al personal de administración y servicios (artículo 14.2) y establecer Unidades de Atención e Intervención –UAls- como órganos asesores y de intervención externa al centro ante casos graves de bullying (artículo 6.6a).

Respecto a los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, resaltar los que aparecen en la siguiente tabla –ver Tabla 1.19-:

Tabla 1.19

*Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa*

COMUNIDAD EDUCATIVA	DERECHOS	DEBERES
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A la integridad y dignidad personal (artículo 18).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar a las otras personas (artículo 25).</li> <li>- Cumplir las normas de convivencia (artículo 26).</li> </ul>
Padres, madres y tutores/as legales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ser respetados/as, valorados/as y tratados/as correctamente (artículo 50a).</li> <li>- A conocer las normas de convivencia del centro (artículo 50f).</li> <li>- A ser informados/as de las medidas correctoras que se vayan a seguir con su hijo/a (artículo 50k).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar que sus hijos/as acepten las normas de convivencia del centro (artículo 52f).</li> <li>- Promover el respeto por toda la comunidad educativa (artículo 52g).</li> <li>- Enseñar a sus hijos/as a hacer un buen uso de las instalaciones y materiales del centro, asumiendo su reparación o reposición (artículo 52 h).</li> <li>- Educar a sus hijos/as en la cultura de la información (artículo 52r).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1.19

*Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa (continuación)*

COMUNIDAD EDUCATIVA	DERECHOS	DEBERES
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ser respetado, valorado y tratado correctamente (artículo 53a).</li> <li>- A ser ayudado por la comunidad educativa en la mejora de la convivencia escolar (artículos 53b y 53f).</li> <li>- A disfrutar de un buen clima de trabajo (artículo 53c).</li> <li>- A tener autonomía para decidir acciones de mejora de la convivencia a seguir en el aula y en las actividades extraescolares (artículo 53e).</li> <li>- A participar en la confección de las normas de convivencia del centro educativo (artículo 53g).</li> <li>- A opinar sobre el clima de convivencia del centro educativo (artículo 53h).</li> <li>- A recibir formación en bullying (artículo 53i).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar y atender adecuadamente a todos los miembros de la comunidad educativa, transmitiéndoselo al alumnado (artículos 54d y 54 f).</li> <li>- Actuar con rapidez ante cualquier incidente e imponer las medidas correctoras que le correspondan (artículos 54e y 54l).</li> <li>- Fomentar un buen clima de convivencia en el aula y en las actividades extraescolares (artículo 54g).</li> <li>- Enseñar al alumnado y a las familias las normas de convivencia del centro, notificándoles si su hijo/a ha trasgredido alguna de ellas o ha perjudicado gravemente la convivencia en el centro, así como las medidas que se van a seguir (artículos 54h, 54i y 54 m).</li> <li>- Incluir en las programaciones de aula y tutorías contenidos sobre bullying (artículo 54j).</li> <li>- Formarse en bullying (54n).</li> </ul>
Personal de administración y servicios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ser respetados/as, valorados/as y tratados/as correctamente (artículo 55.1a).</li> <li>- A disfrutar de un buen clima de trabajo (artículo 55.1b).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar en el desarrollo de un buen clima de convivencia en el centro educativo (artículo 55.2a).</li> <li>- Comunicar a la dirección del centro cualquier problema que altere la convivencia en el centro (artículo 55.2f).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

En este Decreto, también aparecen conductas contrarias a las normas de convivencia del centro y las medidas educativas correctoras a seguir ante ellas, así como las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro y las medidas educativas disciplinarias que las acompañan –ver Tabla 1.20-.

Tabla 1.20

*Conductas disruptivas y medidas educativas*

	<b>CONTRARIAS A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTRO</b>	<b>GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA DEL CENTRO</b>
	<b>CUNDUCTAS DISRUPTIVAS</b>	Impuntualidad injustificada; faltas de asistencia improcedentes; acciones que alteren las actividades del centro y de las clases; actos de indisciplina, sucesos desconsiderados, de incorrección, injurias y ofensas contra alguno de los miembros de la comunidad educativa; hurto, deterioro o uso inadecuado de bienes materiales del centro o de sus miembros; conductas que perjudiquen la integridad y la salud de la comunidad educativa; suplantación de la personalidad de algún miembro de la comunidad educativa; olvido recurrente del material escolar en casa; negarse a transmitirle a sus padres información del centro y viceversa; alterar o manipular documentos expedidos por el centro y dirigidos a los padres; utilizar aparatos electrónicos ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje; impedir el derecho y el deber al estudio del resto del alumnado; vulnerar las normas de convivencia; incitar a alguien a transgredirlas y no cumplir las medidas correctoras establecidas tras infringirlas (artículo 35).
	<b>CORRECTORAS</b>	<b>DISCIPLINARIAS</b>
<b>MEDIDAS EDUCATIVAS</b>	Amonestación verbal o por escrito; enviar al alumno/a infractor/a al jefe/a de estudios o al director/a del centro; requisarle los aparatos electrónicos ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje; privarle de recreo durante un periodo máximo de cinco días; remitirle al aula de convivencia; mandarle que realice tareas educativas en horario no lectivo por un tiempo no superior a cinco días; no dejarle participar en actividades extraescolares durante quince días e impedir que asista a determinadas clases por un periodo no superior a cinco días (artículo 36).	Negarle la asistencia al centro educativo entre seis y treinta días lectivos y cambiarle de centro educativo. Pero ante actos injustificados que perturben gravemente la vida académica o negarse reiteradamente a cumplir las medidas educativas establecidas tras una conducta disruptiva, las medidas serán: realización de tareas educativas en horario no lectivo entre seis y quince días; negarle la participación en actividades extraescolares durante treinta días; cambiarle de grupo-clase entre seis y quince días; impedirle la asistencia a determinadas clases entre seis y quince días (artículo 43).

Fuente: Elaboración propia

Las medidas educativas correctoras serán impuestas por el director/a del centro (artículo 38.1). Respecto a las medidas disciplinarias, indicar que deben ir acompañadas de la instrucción previa de un expediente disciplinario, iniciado y resuelto por el director/a (artículos 45.1, 45.2 y 46.3e). Además, si el hecho es constitutivo de delito o falta penal, aparte de tomarse las medidas educativas disciplinarias que el centro estime oportunas, el director/a tiene que poner el caso en conocimiento del Ministerio Fiscal y de la Dirección Territorial competente (artículo 44).

No obstante, el director/a deberá dejar constancia de los casos que procedan en el Registro Central, conforme a lo establecido en la Orden de 12 de septiembre 2007 (artículo 39).

- f. Orden 47/2011, de 8 de junio, por la que se convocan los *Premios 2011 de la Comunidad Valenciana a las iniciativas y buenas prácticas educativas sobre la convivencia escolar*. Organizados desde 2006 por la Consejería de Cultura Educación y Deporte con una convocatoria anual. Estos premios están inscritos dentro del Plan PREVI, en el que se señala la necesidad de premiar aquellas prácticas e iniciativas escolares que promuevan el desarrollo de un buen sistema de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, susciten en el alumnado actitudes y valores democráticos y solidarios, potencien el trabajo en equipo, el dialogo y la mediación.

La finalidad de estos premios es promover la educación en la convivencia, potenciar en los centros educativos los valores de la tolerancia, la aceptación mutua y la solidaridad, así como generalizar buenas prácticas que mejoren el clima social escolar y reduzcan el abandono escolar (base 1 del Anexo I).

Son premios dirigidos a todos los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Valenciana que impartan las etapas de infantil, primaria, ESO, ciclos formativos, bachillerato y formación de personas adultas, (base 2.2 del Anexo I).

Los centros presentan una “memoria” que ha de incluir estudios, experiencias o acciones sobre bullying o convivencia ideadas por el alumnado y/o por el profesorado del centro y que hayan sido puestas en práctica en el ámbito educativo (base 3 del Anexo I).

Además, el Conceller de Educación a propuesta de la Dirección General, puede conceder un *Premio Extraordinario a la Convivencia* a aquel centro educativo que se haya distinguido por su extraordinaria actividad al desarrollar actitudes y comportamientos en beneficio de la convivencia escolar (base 6 del Anexo I).

Por último, indicar que no se ha encontrado hasta la fecha<sup>15</sup> ningún documento legal de la Comunidad Valenciana que regule el cyberbullying, ni otros delitos informáticos.

## **7.2. Acciones desarrolladas en el ámbito educativo**

Las acciones que aquí se presentan tienen en su mayoría objetivos orientados tanto a la prevención como a la intervención, y se relacionan con distintos aspectos del bullying. Dada la dificultad para su clasificación atendiendo a los criterios de prevención e intervención, se ha decidido organizarlas tal y como hacen Ortega y Del Rey (2001), según su campo de aplicación –ver Figura 1.4-:

---

<sup>15</sup> Información consultada el 01 de septiembre de 2012.



Figura 1.4. Acciones de prevención e intervención desarrolladas desde el ámbito educativo

Fuente: Elaboración propia

- Los planes y programas implican un campo amplio de acción, por eso la mayoría de ellos son diseñados para ser aplicados en un país, comunidad o centro educativo, aunque también hay algunos programas pensados para ser utilizados en un aula o con un único sujeto. Abordan la situación problema de forma global, teniendo en cuenta a todas las personas que directa o indirectamente están involucradas en él, estableciendo metas a largo plazo.
- Las técnicas y estrategias son herramientas para trabajar directamente con los implicados/as en el problema, estableciendo metas a corto plazo, es decir, son utilizadas en un momento concreto ante un hecho específico. Algunos programas incluyen entre sus actividades determinadas técnicas y estrategias.
- Los cursos formativos a los que se hace referencia están dirigidos al profesorado y giran en torno al bullying.
- Las guías y manuales incluyen elementos para orientar la labor docente a la hora de diseñar sus propios planes y programas

adaptados a las necesidades de su realidad educativa, sugieren el uso de ciertas técnicas y estrategias y destacan la importancia de la formación docente para poder desarrollar correctamente sus funciones en materia de bullying.

### **7.2.1. Acciones orientadas a la formación del profesorado.**

Son muchos/as los autores/as que señalan la falta de formación docente en bullying. Navarro (2011) indica que esta se percibe principalmente en el profesorado de secundaria. Asimismo, Benítez, Berbén y Fernández (2005, 2006c), Boulton (1997), O'Moore (2000) y Yoon (2004) informan de la escasa preparación de los futuros/as profesores/as para valorar e intervenir ante situaciones de bullying, así como para trabajar con las víctimas, los acosadores/as, las familias y el resto del alumnado. Igualmente, Boulton (1997), Nicolaidis, Toda & Smith (2002) afirman que el profesorado en activo no ha recibido formación sobre bullying en su etapa universitaria, resaltando Benítez y Justicia (2006) que sobre todo necesitan conocer cómo hablar con las víctimas, con los acosadores/as y cómo trabajar con sus familias.

Sabemos que no se puede obligar al profesorado a que se forme, pero sí se le puede motivar a ello. Según Ames (1992), Ames & Archer, (1988), Dweck (1986), Elliot & Dweck (1988), Nichols (1984) y Valle, González, Barca y Núñez (1997) se pueden utilizar elementos motivacionales:

- **Intrínsecos:** son aquellos que derivan de la obtención de una recompensa interna producida por la propia actividad, en otras palabras, el profesorado aprende por el único deseo de aprender y aumentar su competencia docente. Esto no sólo ayuda a mejorar su autoestima profesional, sino que su esfuerzo también puede ser reconocido por los/las demás convirtiéndose éste en otro elemento motivacional, aunque de tipo extrínseco.
- **Extrínsecos:** se refieren a que el profesorado se instruye en busca de algún tipo de recompensa externa tangible (una remuneración económica, la obtención de un título o diploma acreditativo de su formación, una reducción de su jornada laboral para que tenga tiempo

para formarse...) o intangible (reconocimiento de su valía profesional por parte de otros/as...).

Es decir, si se desea que los profesores/as adquieran una motivación intrínseca hacia la adquisición de conocimientos relacionados con el bullying, es necesario trabajar con ellos/as antes de iniciar la formación, pero si lo que interesa es que se formen de inmediato hay que optar por elementos motivaciones extrínsecos, negociando estos con el centro docente, la Administración educativa o la instancia correspondiente. No obstante, la mejor opción es combinar componentes extrínsecos e intrínsecos, comenzando por los primeros para conseguir un primer acercamiento del profesorado hacia el bullying y continuando despertando en ellos/as una motivación intrínseca que les haga interesarse cada vez más por este tema.

Algunas acciones a través de las que el profesorado puede formarse en bullying son –ver Figura 1.5-.

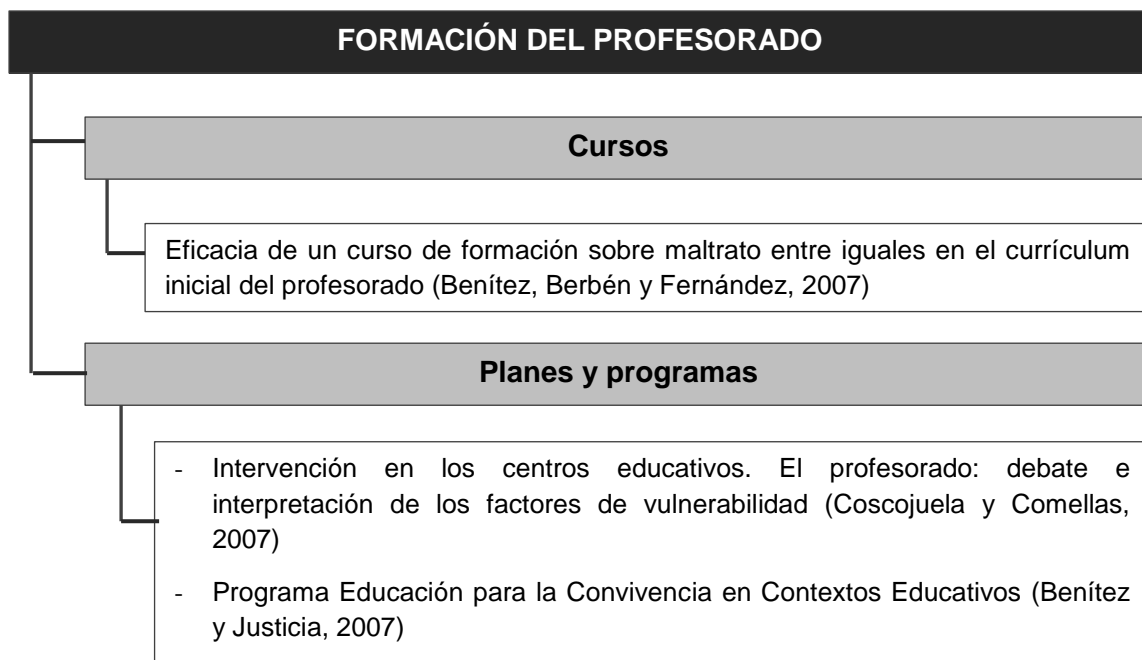


Figura 1.5. Acciones orientadas a la formación del profesorado en bullying

Fuente: Elaboración propia



### **a. Cursos.**

El profesorado puede ser formado en bullying introduciendo este tema de forma transversal en algunas de las materias que componen las titulaciones relacionadas con la educación (Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía) y/o mediante la introducción en el currículum de dichas titulaciones de materias centradas específicamente en esta temática, como por ejemplo la asignatura de libre elección “*maltrato entre iguales*” (Benítez, Berbén y Fernández, 2007). Estos autores para demostrar la eficacia de cursar esta asignatura realizaron un estudio en el curso académico 2006-2007 con una muestra formada por 199 alumnos/as de la Universidad de Granada de las especialidades de Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía. Siendo 106 alumnos/as los/las que conformaban el grupo experimental y 83 el grupo control. La única diferencia entre ellos/as fue que el alumnado del grupo experimental cursó una asignatura de libre elección denominada *maltrato entre iguales* y el alumnado del grupo control otra ajena a este tema. Con la intención de comparar sus conocimientos sobre el bullying, se les pasó a todos/as los alumnos/as antes y después de cursar sus respectivas asignaturas el “Cuestionario sobre Maltrato entre Iguales en la Escuela” (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002). Entre el pre-test y el post-test del grupo experimental se observó que el alumnado controlaba mejor las situaciones de bullying, por el contrario, no se encontraron diferencias entre el pre-test y el post-test del grupo experimental.

Autores como Boulton (1997), O’Moore (2000) y Yoon (2004) también señalan la necesidad de incluir contenidos teóricos sobre bullying y el dominio de estrategias que ayuden a la detección, prevención e intervención de este fenómeno en los currículums de los futuros/as docentes. Esto evitaría que el profesorado siguiera acciones inadecuadas que pudieran reforzar el comportamiento disruptivo del acosador/a, hacer que la víctima se sintiera abandonada e indefensa o llegar a convertirse ellos/as mismos/as en un mal ejemplo para el alumnado y para el resto del profesorado (Lawrence & Green, 2005).

### ***b. Planes y programas.***

El profesorado en activo puede actualizar sus conocimientos en materia de bullying y convivencia escolar mediante la participación en programas de prevención e intervención ante casos de bullying, promovidos por los CEFIREs (Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos), por el propio centro educativo en el que trabajan o por otros agentes públicos o privados. Algunos de los programas dirigidos a la formación del profesorado a este nivel son:

#### **Planes y programas de formación del profesorado**

1. Intervención en los centros educativos. El profesorado: debate e interpretación de los factores de vulnerabilidad

Esta propuesta de trabajo realizada en Barcelona por Coscojuela y Comellas (2007) se enmarcaba en el Plan de Formación de zona o en los Planes Educativos del Entorno, liderados por los ayuntamientos. Consistía en seminarios dirigidos al profesorado en los que se abordaba el bullying desde una perspectiva amplia, considerando al centro educativo, al contexto en el que se ubicaba este y a las familias del alumnado. De modo que, se trataba de un programa centrado en establecer un sistema de relaciones entre los/las profesionales que trabajaban en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) y en los Institutos de Educación Secundaria (IES) con los servicios sociales de la zona, para trabajar de forma colaborativa ante el bullying.

#### **Planes y programas de formación del profesorado**

2. Programa Educación para la Convivencia en Contextos Educativos

Programa elaborado por Benítez y Justicia (2007) con el objetivo de mejorar las habilidades sociales del profesorado y el alumnado, estableciendo

relaciones interpersonales positivas entre ellos/as, básicas para la mejora del clima de convivencia (Benítez, Almeida y Justicia, 2007) y para prevenir la aparición de casos de bullying (Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Flannery, 1997).

Para ello, proponía formar al profesorado mediante un proyecto de desarrollo personal y social que incidía sobre todo en el perfeccionamiento de su capacidad para resolver problemas interpersonales. Además, planteaba crear una Liga de Alumnos/as Amigos/as (LAA) para entrenar a los alumnos/as que lo desearan en habilidades tales como la atención y la escucha activa, para que pudieran apoyar social y emocionalmente a otros/as compañeros/as en situaciones de necesidad, confusión, dificultades académicas o de relación social.

Este programa se desarrolló durante tres años académicos (cursos 1999-2000, 2000-2001 y 2001-2002) en la Escola EB 2 e 3 de Lamações de la ciudad de Braga (Portugal), participando en él profesores/as y alumnos/as con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. A partir de su intervención en este programa consiguieron mejorar el clima de convivencia escolar y reducir el número de víctimas y acosadores/as involucrados/as en casos de bullying.

### **7.2.2. Acciones orientadas al cambio de la organización escolar.**

Este tipo de actuaciones parten de la idea de que el centro educativo es una organización compuesta por un conjunto de subsistemas que se integran en un organismo o sistema superior. El objetivo de cualquier organización es alcanzar la estabilidad, pero lo cierto es que una vez lograda suele sobrevenir un desorden que se convierte en el principio de otro ordenamiento distinto del vigente de una complejidad mayor. De ello se deduce que una de las claves del progreso de los sistemas es su llegada a estados de crisis y su cambio de organización.

De acuerdo con Debarbieux y Blaya (2010) las acciones dirigidas al cambio de la organización escolar son las más generales y eficaces, ya que tienen en cuenta a todo el centro educativo. Estas acciones son planes y programas, aunque también existen algunas guías y manuales –ver Figura 1.6-.

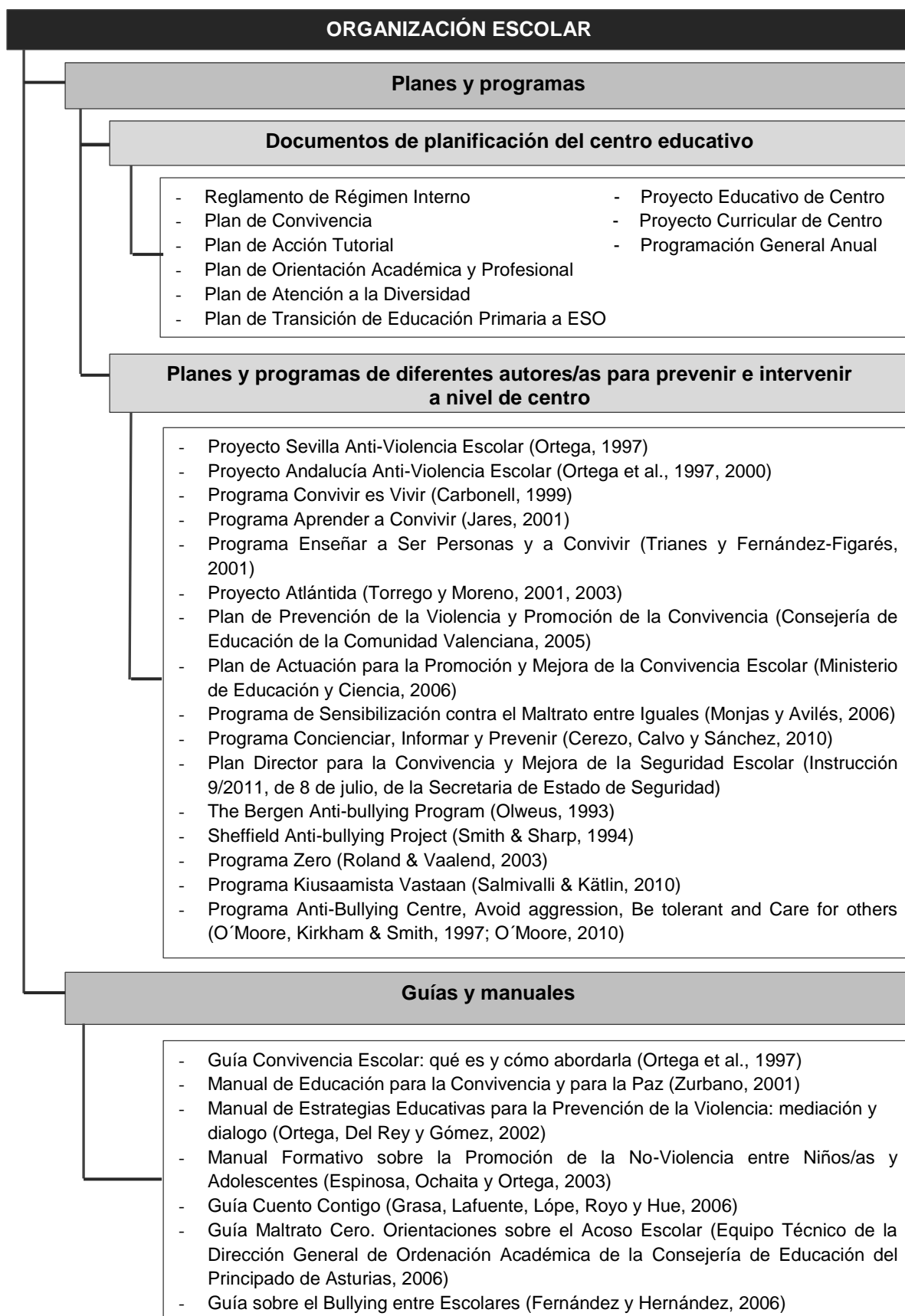


Figura 1.6. Acciones orientadas al cambio de la organización escolar

Fuente: Elaboración propia

### **a. Planes y programas.**

En este subapartado del estudio se incluyen documentos de planificación del centro educativo desde los que se puede prevenir e intervenir ante el bullying, así como distintos planes y programas de diferentes autores/as que cada centro puede decidir seguir o no según sus necesidades en materia de bullying y convivencia escolar.

#### *a. 1. Documentos de planificación del centro educativo.*

Los centros educativos han de tener en cuenta el bullying y la convivencia escolar al diseñar los:

#### **DOCUMENTOS DE PLANIFICACIÓN DEL CENTRO**

1. Reglamento de Régimen Interno
2. Plan de Convivencia
3. Plan de Acción Tutorial
4. Plan de Orientación Académica y Profesional
5. Plan de Atención a la Diversidad
6. Plan de Transición de Educación Primaria a Secundaria
7. Proyecto Educativo de Centro
8. Proyecto Curricular de Centro
9. Programación General Anual

#### **Documentos de planificación del centro**

##### **1. Reglamento de Régimen Interno**

El *Reglamento de Régimen Interno* (RRI) es un documento básico para la organización y funcionamiento del centro, que pretende mejorar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Este debe ser elaborado

siguiendo entre otra normativa, la Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), el Decreto 234/1997 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los IES en la Comunidad Valenciana y el Decreto 39/2008 sobre la convivencia en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Valenciana y los derechos y deberes de la comunidad educativa<sup>16</sup>. Para después ser aprobado por el Consejo Escolar de centro, tal y como dispone el artículo 127 de la LOE.

Su estructura puede seguir el siguiente modelo:

1. Introducción
2. Marco legal
3. Principios y fines educativos generales
4. Divulgación, uso y ámbito de aplicación
5. Objetivos educativos y didácticos
6. Estructura organizativa del centro educativo
7. Normas de convivencia del centro educativo
8. Derechos, deberes, faltas y sanciones de cada uno de los miembros de la comunidad educativa
9. Servicios complementarios: comedor y transporte
10. Instalaciones, recursos y servicios del centro educativo, quienes pueden usarlos y normas de utilización
11. Reformas y modificaciones del RRI

El RRI está abierto a cualquier modificación que implique una mejora y que no vaya en contra de la normativa legal vigente. Todas las propuestas se llevan

---

<sup>16</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159 de 4 de julio de 1985, p. 21015-21022.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207.

Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 3073 de 8 de septiembre de 1997, p. 14226-14264.

Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Conceller, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores/as, profesorado y personal de administración y servicios. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5738 de 9 de abril de 2008, p. 55906-55931.

al Consejo Escolar y aquí se debaten, se votan y si son apoyadas por la mayoría se aprueban.

Respecto a las normas de convivencia señalar que, existen unas a nivel de centro y otras propias de cada una de las zonas comunes como el comedor, la biblioteca y las aulas. Según Beane (2006) estas normas han de ser:

- Acordadas y aceptadas por todos/as, no impuestas. Cuando una persona interviene en la elaboración de algo aumenta su responsabilidad y compromiso con lo realizado. Si el centro educativo ya tiene unas normas de convivencia prefijadas, la comunidad educativa puede participar en su revisión.
- Pocas, en torno a 10, para no generar un ambiente demasiado rígido y ser recordadas con facilidad.
- Redactadas en un lenguaje sencillo y comprensible para todos/as los miembros de la comunidad educativa..
- Referidas a conductas concretas y de sencilla identificación.
- Fáciles de aplicar y cumplir.
- Formuladas en positivo, haciendo referencia a acciones que se han de cumplir y no a conductas que se han de evitar.
- Flexibles, pudiendo ser adaptadas a las caracterizas concretas de cada situación.

Referente a las normas de convivencia del centro, Vaello (2003) propone que el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, las familias y el resto del personal del centro educativo se reúna en los primeros días del curso académico para decidir entre todos/as las normas de convivencia, así como sus correcciones. En la siguiente tabla –ver Tabla 1.21- se presentan algunos ejemplos.

Tabla 1.21

*Ejemplos de normas de convivencia de centro y sus correcciones*

NORMAS DE CENTRO	CORRECCIONES
Respetarse los unos/as a los otros/as, sin ofender, pegar, ni discriminar a nadie.	- Ante una conducta disruptiva leve (molestar), la persona infractora recibe tres avisos antes de ser expulsada del centro, si es grave (agresión física) es expulsada directamente entre tres y siete días.
Estar en silencio y no interrumpir cuando alguien esté hablando.	- Impidiendo a la persona infractora de esta norma que exprese su opinión e ideas sobre el tema.
Realizar prácticas saludables.	- Las acciones de fumar, beber alcohol o consumir cualquier tipo de droga serán amonestadas y si son cometidas por el alumnado notificadas a sus padres.
Cuidar el material y las instalaciones del centro, haciendo un buen uso de ellas.	- Quien ensucie, robe o rompa por un uso inadecuado cualquier material del centro debe limpiarlo, arreglarlo o reponerlo lo antes posible.
Ser puntual y regular en la asistencia al centro.	<p>- Tres retrasos injustificados son contabilizados como una falta de asistencia.</p> <p>- Con tres faltas de asistencia injustificadas se procede a la amonestación correspondiente, si es por parte del alumnado se informa a su familia y si es otra persona que trabaja en el centro tiene que recuperar el tiempo perdido o se le descontará de su salario.</p> <p>- Si un alumno/a tiene que abandonar el centro antes de finalizar la jornada lectiva, debe llevar una autorización de algún familiar o venir a recogerlo.</p>
Tanto el alumnado como sus familiares pueden concertar una cita con un profesor/a.	- Si no tienen una cita o no son puntuales en esta, el profesor/a está en su derecho de no recibirlos/las. Debiendo acordar un nuevo encuentro.

Fuente: Elaboración propia



También es conveniente que cada grupo-clase elabore sus propias normas de convivencia, siempre en coordinación con las establecidas a nivel de centro. Normas que deben ser preferentemente confeccionadas por el profesor/a-tutor/a junto con el alumnado y puestas en conocimiento del resto del profesorado del grupo-clase, del equipo directivo y de las familias (Beane, 2006). En la Tabla 1.22 se pueden consultar diversos ejemplos sobre normas de convivencia de aula y sus correcciones.

Tabla 1.22

*Ejemplos de normas de convivencia de aula y sus correcciones*

NORMAS DE AULA	CORRECCIONES
Las clases comienzan puntuales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir permiso para entrar y explicar el motivo del retraso.</li> <li>- Recuperar el tiempo de retraso en el recreo.</li> </ul>
Hay que esperar a que el profesor/a de por finalizada la clase antes de recoger.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aviso.</li> <li>- Volver a sacar todo el material.</li> <li>- Continuar la clase cinco minutos más.</li> </ul>
Es necesario pedir permiso para abandonar el sitio, moverse por la clase o salir de ella.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar explicaciones antes de sentarse.</li> <li>- Permanecer de pie cinco minutos.</li> </ul>
Respetar el turno de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir disculpas al grupo-clase por interrumpir.</li> <li>- Estar diez minutos sin intervenir.</li> </ul>
Cuando el profesor/a explique o dé instrucciones para realizar una tarea, hay que evitar hablar o realizar actividades molestas, prestando la atención necesaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aviso.</li> <li>- Repetir lo último que el profesor/a ha explicado.</li> <li>- Reunirse a solas con el profesor/a al terminar la clase.</li> </ul>
Dirigirse a los compañeros/as y al profesorado por su nombre, sin usar apodosos despectivos o insultos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir disculpas a la persona ofendida.</li> <li>- Adjudicarse frente al grupo-clase cinco defectos propios.</li> <li>- Realizar un trabajo escrito sobre los derechos de la personas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1.22

*Ejemplos de normas de convivencia de aula y sus correcciones (continuación)*

NORMAS DE AULA	CORRECCIONES
Los problemas entre el alumnado se arreglan dialogando, pudiendo plantearse las quejas ante el profesorado o cualquier otra autoridad del IES. Quedan prohibidas las peleas y los insultos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir disculpas.</li> <li>- Poner a los alumnos/as implicados/as en el problema juntos/as en clase.</li> <li>- Reunir a los alumnos/as implicados/as en el problema con un profesor/a.</li> <li>- Que el grupo-clase analice el problema y busque una posible solución.</li> </ul>
No se pueden realizar en clase actividades o tareas que no sean las que haya pedido el profesor/a.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retirar dicho material hasta que la clase acabe.</li> <li>- Recuperar el tiempo perdido al terminar la clase.</li> <li>- Mandar una tarea adicional para casa.</li> </ul>
No consumir en clase chicles o cualquier otro tipo de comestible.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tirar el chicle a la papelera.</li> <li>- Traer una unidad del mismo producto para cada alumno/a.</li> <li>- Realizar un trabajo escrito sobre la elaboración del producto.</li> </ul>
Cuidar el material de la clase, para que este se conserve en buen estado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limpiar lo ensuciado.</li> <li>- Reponer el material dañado.</li> <li>- Arreglar otros desperfectos de la clase.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Las normas de convivencia del centro, del aula o de cualquier otro espacio son líneas básicas de actuación, que deben ser aplicadas sistemática e imparcialmente, junto con sus correcciones.

**Documentos de planificación del centro****2. Plan de Convivencia**

El *Plan de Convivencia* (PC) es definido por el artículo 2.1 de la Orden de 31 de marzo de 2006 de la Comunidad Valenciana<sup>17</sup> como un plan integral de actuación que contempla la prevención de situaciones problema, la resolución pacífica de estas en caso de producirse y el tratamiento y rehabilitación del alumnado cuyo comportamiento suponga un desajuste respecto a las normas de convivencia.

Tal y como se señala al comentar esta Orden en el subapartado de la tesis dedicado a la legislación de la Comunidad Valencia, todo PC ha de contener al menos tres apartados:

- Acciones de prevención y promoción de un buen clima de convivencia en el centro educativo.
- Proyecto de actuación a seguir ante conductas del alumnado que alteren levemente la convivencia escolar.
- Protocolo de actuación ante casos de bullying.

Respecto a este último apartado, indicar que existen tantos protocolos de actuación como fuentes consultadas. El presentado aquí se apoya en la normativa de la Comunidad Valenciana (Decreto 39/2008 sobre la convivencia en los centros docentes públicos no universitarios y los derechos y deberes de la comunidad educativa; Orden de 31 de marzo de 2006 reguladora del PC y Orden de 12 de septiembre de 2007 de notificación de incidencias que alteren la convivencia escolar<sup>18</sup>) y en el Plan de Prevención de la Violencia y

---

<sup>17</sup> Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el Plan de Convivencia de los centros docentes. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5255 de 10 de mayo de 2006, p. 16342-16349.

<sup>18</sup> Orden de 12 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5609 de 28 de septiembre de 2007, p. 37679-37687

Promoción de la Convivencia o Plan PREVI (Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana, 2005). Las partes de este protocolo son:

1. Comunicar que se ha producido un caso de bullying. La víctima, familiar o compañero/a que detecte un caso bullying ha de comunicarlo a un profesor/a, al orientador/a o al equipo directivo del centro para que estos/as detengan el problema (Blanchard y Muzás, 2007). No es un impedimento para la notificación del caso el que este se haya producido fuera de las instalaciones del centro, siempre y cuando implique a personal del mismo y afecte negativamente a su clima de convivencia. Para ello se puede rellenar una *Solicitud de intervención en casos de acoso escolar* –ver Anexo 1.1- o colocar un buzón en un lugar discreto del centro donde la persona que lo desee pueda depositar sus opiniones, sugerencias y denuncias sin necesidad de desvelar su identidad.
2. Adoptar medidas de urgencia. El equipo directivo ha de tomar medidas para evitar que la situación problema se repita y proteger a la víctima, como por ejemplo: cambiar provisionalmente al acosador/a de grupo-clase; no dejarle/a asistir durante un tiempo a determinadas clases; impedirle participar eventualmente en ciertas actividades del centro educativo y expulsarle/a provisionalmente de la institución escolar (Decreto 39/2008, artículo 49).
3. Informar a las familias de los implicados/as y al resto del profesorado. El profesor/a-tutor/a del grupo-clase o el orientador/a han de comunicar los hechos a las familias de la víctima y del acosador/a, así como las medidas correctoras que se van a seguir. El director/a también informará a los profesores/as del alumnado implicado y si es necesario al resto del profesorado del centro y al personal de administración y servicios, para que presten atención al alumnado en los distintos lugares del centro.
4. Recoger información. De acuerdo con el artículo 45 del Decreto 39/2008, una conducta gravemente perjudicial para la convivencia escolar como es el bullying sólo puede ser objeto de medidas

educativas disciplinarias si previamente se abre un expediente disciplinario. El profesor/a designado/a por el director/a para instruir dicho expediente, asesorado/a por el orientador/a, será el encargado/a de recoger información sobre los hechos -ver Anexo 1.2-. Sánchez y Ortega (2010) señalan como instrumentos de recogida de información ante el bullying: autoinformes, sociogramas, observación, agendas, líneas telefónicas de ayuda y páginas web.

5. Intervenir. Una vez conocida la información sobre la situación problema y si se confirma que es un caso de bullying, el profesor/a puede proponer algunas acciones a seguir, como las que aparecen en el artículo 43 del Decreto 39/2008, que son: realizar tareas educativas en horario no lectivo entre seis y quince días, impedir que participe en actividades escolares durante treinta días, cambiar al acosador/a de grupo-clase entre seis y quince días o negarle la asistencia a determinadas clases entre seis y quince días. No obstante, será el director/a quien resuelva las medidas a aplicar, comunicándoselas a las familias de los implicados/as y al Servicio de Inspección. Además de registrar el caso en la web del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE).

Las acciones de intervención pueden ser una prolongación de las de urgencia, orientadas a:

- Proteger a la víctima, vigilándola a ella y al acosador/a y cambiando de grupo-clase o de centro al acosador/a, y si se estima más conveniente a la víctima, entre otras.
- Corregir la conducta disruptiva del acosador/a, por ejemplo mediando entre él/ella y la víctima.
- Hacer que el acosador/a realice tareas reparadoras del daño causador o de mejora de la convivencia en el centro educativo.
- Procurar que el acosador/a participe en programas de habilidades sociales, de modificación de conducta o de técnicas de autocontrol.
- Romper la ley del silencio en víctimas, testigos y grupo-clase, el profesorado ha de crear un clima de rechazo hacia el bullying, motivando al alumnado a que denuncie estos casos.

- Informar a las familias de los hechos, de las medidas de intervención que se van a poner en marcha, de cómo pueden ayudar a su hijo/a, ya sea víctima o acosador/a, y sobre los posibles apoyos externos a los que pueden dirigirse.
  - Contar con la colaboración de las familias para conseguir una intervención más eficaz, coordinada y evitar que se culpabilicen a sí mismas o a sus hijos/as de la situación problema.
  - Implicar al resto de la comunidad educativa, promoviendo su reflexión sobre la importancia de desarrollar un buen clima de convivencia y de contribuir a ello.
6. Seguimiento de las acciones de intervención. El director/a es el/la responsable de la evaluación y seguimiento de las acciones de intervención, informando periódicamente a las familias, a la Inspección Educativa y a la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar.

De acuerdo con el Plan PREVI, ante un caso de bullying el director/a informará al inspector/a y este/a elaborará un informe en el que describirá los hechos, las medidas adoptadas por el centro y los resultados obtenidos, enviándolo a la Dirección Territorial de Cultura y Educación, que ordenará la intervención de todas aquellas personas y servicios que sean necesarios, incluida la actuación de la Unidad de Atención e Intervención (UAI).

#### Documentos de planificación del centro

#### 3. Plan de Acción Tutorial

La orientación es un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo, que se realiza a lo largo de toda la vida con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales (Bisquerra, 1998). La tutoría es la orientación que llevan a cabo los profesores/as y los profesores/as-tutores/as de los grupos-clase, incorporando a la educación aquellos elementos que van más allá de lo puramente académico y que

permiten el desarrollo personal del sujeto haciéndolo más autónomo y responsable, siendo el *Plan de Acción Tutorial* (PAT) la sistematización de todas las acciones tutoriales, entendido como un proceso y no como la suma de actividades (Blanchard y Muzás, 1999).

De acuerdo con lo establecido en los artículos 85.1 y 85.3 del Decreto 234/1997 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los IES de la Comunidad Valenciana, el departamento de orientación elaborará la propuesta del Plan de Acción Tutorial (PAT) de acuerdo a las directrices marcadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica (CoCoPe) y teniendo en cuenta las opiniones de los profesores/as-tutores/as de los grupos-clase, para su posterior discusión en la CoCoPe y aprobación por el claustro de profesores/as y por el Consejo Escolar. Además, el departamento de orientación también colaborará en su desarrollo y elaborará una memoria final sobre el funcionamiento del PAT que remitirá al Consejo Escolar.

Los objetivos básicos del PAT en ESO son: impulsar la coordinación interna del profesorado, promover la relación escuela-familia, contribuir a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo de las competencias básicas en el alumnado, a su orientación académica y profesional, a la adquisición de técnicas de estudio, a fomentar un estilo de vida saludable, un autoconcepto positivo, una autoestima elevada y el autocontrol de sus impulsos, así como facilitar la integración del alumnado en el grupo-clase y en el centro, promover un adecuado clima de convivencia y prevenir la aparición de situaciones de bullying. Tal y como señala el artículo 3.3 de la Orden del 31 de marzo de 2006 por la que se regula el PC en la Comunidad Valenciana, el PAT debe contener criterios y procedimientos para la prevención y la promoción de la convivencia.

#### Documentos de planificación del centro

#### 4. Plan de Orientación Académica y Profesional

Según Valls (1998) el concepto de orientación académica y profesional ha evolucionado con el paso del tiempo, desde que apareció con el movimiento

para la reforma social en los países industrializados a comienzos del siglo XX (Herr, 1989; Repetto, 1984; Rodríguez, 1993) hasta la actualidad. En un principio era entendida como una intervención puntual en aquellos momentos en los que la persona tenía que realizar una elección académica o vocacional. Sin embargo, poco a poco ha ido considerándose la importancia de la orientación académica y profesional en otras circunstancias temporales, como la preparación para la ocupación y la asistencia para progresar en ella. Además, ya no se reduce únicamente a la capacitación para el empleo sino que también promueve el desarrollo y la madurez para afrontar la vida adulta. En este sentido, la educación para la carrera puede jugar un papel muy significativo, englobando todos aquellos aspectos de una persona a través de toda su vida (profesión, educación, ocio, familia, relaciones sociales...), con atención especial en los periodos de transición (entrada al mundo laboral, cambios de trabajo, jubilación...), que inciden en un individuo a la hora de afrontar algún tipo de toma de decisiones vocacionales trascendente, es un proyecto o estilo de vida (Álvarez, 1995).

Así pues, el *Plan de Orientación Académico Profesional (POAP)* es el documento del centro educativo en el que se incluyen todas aquellas acciones dirigidas a dotar al alumnado de las capacidades, actitudes, conocimientos y experiencias que le posibiliten una toma de decisiones autónoma y responsable en todos los aspectos de su vida.

Dentro del sistema educativo, la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación reconoce en el artículo 6.1f el derecho del alumnado a recibir una orientación académica y profesional. Después, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece en el artículo 1f, como uno de los principios educativos, la orientación académica y profesional del alumnado como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Asimismo, en el artículo 22.3 de esta Ley Orgánica, se especifica que en la etapa de ESO se le prestará especial atención a esta orientación.

Indicando los artículos 85.1, 85.2 y 85.3 del Decreto 234/1997 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los IES de la Comunidad Valenciana, que el órgano del centro educativo encargado de elaborar el Plan



de Orientación Académica y Profesional (POAP) será el departamento de orientación, de acuerdo con las directrices propuestas por la CoCoPe y en colaboración con los profesores/as-tutores/as de los grupos-clase, siendo luego elevado a la CoCoPe para su discusión y posterior aprobación por el claustro de profesores/as y por el Consejo Escolar. Al mismo tiempo, el departamento de orientación deberá coordinar la puesta en marcha del POAP, poniendo especial interés en los cambios de ciclo o etapa y en la elección de las distintas opciones académicas, formativas y profesionales. Terminando sus funciones respecto al POAP, elevando al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento a final de curso.

Si el alumnado recibe una adecuada orientación académico profesional tomará decisiones que le permitirán satisfacer sus intereses y necesidades, reduciéndose la desmotivación del alumnado en los centros educativos y con ella la conflictividad escolar. Al mismo tiempo, el POAP debe contemplar criterios y procedimientos para la prevención y promoción de la convivencia (Orden del 31 de marzo de 2006, artículo 3.3).

Para terminar con el POAP señalar que la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana ofrece a los centros educativos la posibilidad de ampliarlo mediante el “*Programa experimental de orientación profesional en IES*”, regulado por la Resolución de 6 de abril de 2011 para el curso 2011-2012<sup>19</sup>.

#### Documentos de planificación del centro

### 5. Plan de Atención a la Diversidad

El artículo 1.1 de la Orden de 18 de junio de 1999 por la que se normaliza en la Comunidad Valenciana la atención a la diversidad en ESO<sup>20</sup> señala que

<sup>19</sup> Resolución de 6 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, por la que se convoca y regula el programa experimental de orientación profesional en IES, para alumnado que finaliza la educación básica durante el curso 2011-2012. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 6514 de 5 de mayo de 2011, p. 17746-17756.

<sup>20</sup> Orden de 18 de junio de 1999, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 3527 de 29 de junio de 1999, p. 11255-11403.

todos los centros públicos y privados que impartan esta etapa educativa tendrán que elaborar un *Plan de Atención a la Diversidad (PAD)*. Este es un documento de planificación del centro educativo en el que se recogen las medidas de atención a la diversidad que se siguen en él, dirigidas a todo el alumnado, pero especialmente al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La Ley Orgánica 2/2006 de Educación incluye dentro de este epígrafe de alumnos/as con NEE, a aquellos/as que presentan alteraciones de comportamiento y conductas asociales.

Normalmente el departamento de orientación junto con la dirección del centro realiza la propuesta del PAD, de acuerdo con las directrices de la CoCoPe, pasando después a ser comentado en esta y aprobado por el claustro de profesores/as y por el Consejo Escolar.

La importancia del PAD reside, por un lado, en que debe acoger a todo el mundo, respetando sus diferencias (Blanchard y Muzás, 2007), donde habría que incluir a las víctimas dado que algunas de ellas lo son precisamente por ser distintas al resto (Castells, 2007), y por otro, en que también ha de dar respuesta a los problemas conductuales de los acosadores/as. Contribuyendo las medidas incluidas en el PAD al desarrollo del PC (Orden del 31 de marzo de 2006 que regula el PC en los centros docentes de la Comunidad Valenciana, artículo 3.4).

#### Documentos de planificación del centro

#### 6. Plan de Transición de Educación Primaria a Secundaria

La primera referencia a la coordinación entre las etapas de primaria y ESO aparece en el artículo 7 de la Orden de 14 de marzo de 2005 por la que se regula la atención al alumnado con NEE escolarizado en centros docentes públicos de régimen ordinario de la Comunidad Valenciana que imparten educación secundaria<sup>21</sup>, siendo desarrollada dicha coordinación en la Orden

<sup>21</sup> Orden de 14 de marzo de 2005, de la Consejería de Cultura Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 4985 de 14 de abril de 2005, p. 12385-12412.

46/2011 de 8 de junio que regula el *Plan de Transición de la Educación Primaria a la ESO* en esta Comunidad<sup>22</sup>. Así pues, en esta última Orden, destacar el artículo 4.1a donde el Plan de Transición es descrito como un documento desde el que se planifican y desarrollan los procesos de coordinación entre los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) y los Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos y privados concertados a los que estén adscritos.

Este plan será elaborado por los miembros que formen el equipo de transición (los jefes/as de estudios de los CEIPs y de los IES, el coordinador/a de la etapa de ESO de los IES, el orientador/a del departamento de orientación de los IES y del SPE o gabinete psicopedagógico municipal asociado a los CEIPs, los maestros/as de educación especial de la especialidad de pedagogía terapéutica de los centros participantes, los profesores/as-tutores/as de 6º de primaria y de 1º de ESO de los distintos centros y los jefes/as de departamento de las áreas instrumentales de los IES (artículo 6). Se comenzará a realizar en el mes de septiembre, previa convocatoria de la jefatura de estudios del IES, y deberá concluirse antes del 15 de mayo anterior al inicio del curso escolar en que sea puesto en marcha.

Para hacer más operativo el trabajo del equipo de transición se elaborarán comisiones (artículo 7), por ejemplo una podría estar formada por los jefes/as de estudios, los orientadores/as y los profesores/as-tutores/as de 6º de primaria y 1º de ESO de los centros educativos participantes, encargándose entre otras funciones de: consensuar aspectos relativos a la gestión de conflictos y promoción de la convivencia; identificar las necesidades formativas del profesorado en estos temas y desarrollar dentro del marco del PAT una propuesta de programa de desarrollo competencial focalizado en el impulso de la autonomía e iniciativa personal del alumnado y su autorregulación cognitiva, emocional, conductual y escolar, donde se incluiría también el *Programa de Acogida* dirigido al alumnado de 1º de ESO y a sus familias. Para Blanchard y Muzás (2007) los principales objetivos de este Plan de Acogida son: proporcionar a los profesores/as-tutores/as y al resto del profesorado del grupo-

---

<sup>22</sup> Orden 46/2011, de 8 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 6550 de 23 de junio de 2011, p. 25735-25744.

clase los datos personales, académicos y contextuales del alumnado que sean de su interés; favorecer la integración del alumnado a nivel de aula y de centro y establecer una relación cercana entre el IES y las familias del alumnado.

Además, el equipo de transición también se encargará de realizar la evaluación, seguimiento y propuestas de mejora del Plan de Transición, supervisado por la Inspección Educativa (artículo 11).

#### Documentos de planificación del centro

### 7. Proyecto Educativo de Centro

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación en su artículo 121 define el *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) como el documento que recoge los valores, objetivos y prioridades de actuación del centro educativo, así como la concreción de los currículums establecidos por la Administración educativa, el tratamiento transversal de la educación en valores y de otras enseñanzas en las materias curriculares, la atención a la diversidad del alumnado, la acción tutorial y el PC. Todo ello teniendo en cuenta las características del entorno social y cultural del centro y respetando el principio de no discriminación y de inclusión educativa.

El artículo 3.2 de la Orden de 31 de marzo de 2006 que regula el PC en la Comunidad Valenciana corrobora la necesidad de que en el PEC se incluyan las intenciones y fines educativos que orientan el PC y el RRI.

El equipo directivo elabora el PEC teniendo en cuenta las características del centro y de sus alumnos/as, además de los criterios marcados por el Consejo Escolar y el claustro de profesores/as, que serán los encargados de su aprobación.

**Documentos de planificación del centro****8. Proyecto Curricular de Centro**

Montero (1996, p. 172/48) define el *Proyecto Curricular de Centro* (PCC) como un “*patrón común de actuaciones que, diseñadas por un equipo educativo, se establece en sintonía y ajuste con el análisis del contexto del centro; asegura la coherencia con el resto de los elementos de planificación del PEC; establece orientaciones concretas para diversos ámbitos (objetivos, contenidos, metodología, evaluación...); incluye propuestas organizativas, de orientación escolar, formación del profesorado y evaluación de su propio diseño; adopta, como referentes, las prescripciones administrativas; define la identidad del centro; se dirige a la igualación de las posibilidades de éxito educativo de los alumnos/as y contribuye a su futuro desenvolvimiento personal y social*”.

A partir de la definición de Montero (1996) se podría decir que el PCC es el documento del centro en el que se define la oferta formativa y académica del mismo, en el que se desarrollan los elementos típicos de un diseño curricular (contenidos, metodologías, recursos y criterios de evaluación) y en el que deben estar integrados de forma coordinada y articulada los diferentes niveles de concreción curricular (de etapa, de ciclo, de aula y de área) así como las adaptaciones curriculares, elaboradas de acuerdo a los criterios generales propuestos por el departamento de orientación a través de la CoCoPe.

Los departamentos didácticos realizan la propuesta de los Proyectos Curriculares de Etapa, la CoCoPe los coordina, el claustro de profesores/as los aprueba, se informa al Consejo Escolar y la Inspección Educativa los supervisa. Teniendo en cuenta que éstos han de incluir criterios y procedimientos para la prevención y promoción de la convivencia (Orden de 31 de marzo de 2006 por la que se regula el PC en los centros docentes de la Comunidad Valenciana, artículo 3.3). El bullying y la convivencia escolar no sólo son trabajados en las horas de tutoría sino también a través de las distintas áreas curriculares.

Documentos de planificación del centro

9. Programación General Anual

Los centros educativos elaborarán a principio de curso una Programación General Anual (PGA) con todos los elementos relativos a su organización y funcionamiento, proyectos, currículum, normas y planes de actuación acordados y aprobados (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, artículo 125).

El equipo directivo redactará la PGA siguiendo los criterios del Consejo Escolar, del claustro de profesores/as y del AMPA, y una vez elaborada, el claustro de profesores/as dará su opinión y el Consejo Escolar su aprobación.

En relación al bullying y a la convivencia escolar, la importancia de la PGA radica en que esta debe contener el PC para ese año académico (Orden de 31 de marzo de 2006, artículo 3.5).

- a. *2. Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir ante el bullying a nivel de centro.*

Existen planes y programas desarrollados por distintos autores/as en los que se aborda ampliamente la problemática del bullying, implicando a todo el centro educativo. Algunos ejemplos de ellos son:

**PLANES Y PROGRAMAS DE DIFERENTES AUTORES/AS PARA PREVENIR  
E INTERVENIR ANTE EL BULLYING A NIVEL DE CENTRO**

1. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega, 1997)
2. Proyecto Andalucía Anti-Violencia escolar (Ortega et al., 1997, 2000)
3. Programa Convivir es Vivir (Carbonell, 1999)
4. Programa Aprender a Convivir (Jares, 2001)
5. Programa Enseñar a Ser Personas y a Convivir (Trianes y Fernández-Figares, 2001)
6. Proyecto Atlántida (Torrego y Moreno, 2001, 2003)

7. Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana, 2005)
8. Plan de Actuación para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006)
9. Programa de Sensibilización contra el Maltrato entre Iguales (Monjas y Avilés, 2006)
10. Programa Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2010)
11. Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar (Instrucción 9/2011, de 8 de julio, de Secretaria de Estado de Seguridad)
12. The Bergen Anti-bullying Program (Olweus, 1993)
13. Sheffield Anti-bullying Project (Smith & Sharp, 1994)
14. Programa Zero (Roland & Vaalend, 2003)
15. Programa Kiusaamista Vastaa (Salmivalli & Kätlin, 2010)
16. Programa Anti-Bullying Centre, Avoid aggression, Be tolerant and Care for others (O'Moore, Kirkham & Smith, 1997; O'Moore, 2010)

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

1. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar

El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) es el primer programa de prevención del bullying desarrollado en España. Fue diseñado por Ortega y sus colaboradores y financiado con dinero público por el Plan Nacional I+D (SEC 95 0659), estando vigente desde 1995 hasta 1998 (Ortega, 1997).

Su principal objetivo era mejorar el clima de convivencia durante los años de escolaridad obligatoria (primaria y ESO), para prevenir la aparición de casos de bullying. Se trataba de un proyecto abierto en el que se intentaba implicar activamente a todos/as los miembros de la comunidad educativa de los distintos centros participantes.

El proyecto se desarrolló en dos fases:

- Fase 1. Sensibilización. Esta primera fase tuvo lugar entre septiembre de 1995 y mayo de 1996, en ella la Administración educativa favoreció las iniciativas del equipo de investigación de la Universidad de Sevilla para seleccionar los centros educativos que iban a participar en el proyecto, ubicados en zonas de Sevilla y su área metropolitana con escasos recursos económicos y graves problemas sociales. Se seleccionaron un total de 23 centros educativos de primaria y secundaria, presentándoles un modelo general de prevención e intervención contra el bullying que pretendía trabajar esta problemática desde el currículum. Poniéndose a disposición del profesorado los siguientes programas: *Educación de sentimientos y valores*, *Gestión democrática de la convivencia*, *Trabajo en grupo cooperativo* y un cuarto programa destinado a *Intervenir* que sólo podía ser aplicado por el orientador/a. Necesitando formar a tres profesores/as de cada centro, junto a su director/a y orientador/a, para poner en práctica el proyecto.
- Fase 2. Trabajo conjunto. En el siguiente curso, 1996-1997, solamente 10 de los 23 centros educativos iniciales aceptaron intervenir en la segunda fase del proyecto. Los profesores/as debían elaborar un plan anti-bullying adaptado a las características y necesidades concretas de su centro. Para ayudarlos/as en esta tarea, el equipo de investigación del proyecto realizó varias reuniones y seminarios formativos, y en junio de 1997 organizó una jornada de evaluación para que valoraran el Proyecto SAVE, mostrándose satisfechos/as con él. El profesorado empezaba a comprender que se trataba de una iniciativa a largo plazo, que consistía en ir cambiando sus concepciones y actitudes frente al bullying, así como el clima de convivencia del centro educativo, introduciendo la educación en valores y las normas de convivencia en el currículum.

El Proyecto SAVE duró un año académico más, 1997-1998, año en el que se volvió a poner en funcionamiento la red de centros anti-bullying.



En general, el proyecto fue valorado positivamente, consiguiendo reducir el número de víctimas de bullying y logrando una elevada colaboración por parte del profesorado.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

**2. Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar**

Este proyecto, conocido también con el acrónimo de ANDAVE, fue realizado mediante un acuerdo entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla, desarrollándose de febrero de 1997 a junio de 2001, momento en el que fue suspendido, antes de su fecha de finalización, prevista para el año 2002 (Ortega et al., 1997, 2000).

Ortega y sus colaboradores ya habían realizado el proyecto SAVE, lo que les sirvió de experiencia a la hora de desarrollar el ANDAVE, con el que intentaban mejorar también el clima de convivencia de los centros educativos, pero en este caso no sólo de Sevilla sino de toda Andalucía.

El proyecto constaba de cinco fases:

- Fase 1. Investigación. El trabajo exploratorio se realizó durante el curso académico 1997-1998, y consistió en recoger datos de un IES de cada una de las ocho provincias andaluzas y elaborar un informe a partir de las respuestas dadas por 2.894 alumnos/as al cuestionario de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995), con su nivel de bienestar y su autopercepción como víctimas o acosadores/as de sus iguales. De los resultados obtenidos destacar que un 22,50% del alumnado de secundaria encuestado señaló haber sufrido alguna agresión esporádica y un 27,25% haber agredido alguna vez a algún compañero/a. Tan sólo un 3,50% reconoció ser víctima de bullying y un 1,50% ser acosador/a.

La Tabla 1.23 expresa los porcentajes en que el alumnado de ESO marcó los distintos casos de bullying, independientemente de que ellos/as los hubieran padecido o provocado, siendo los más frecuentes los de tipo verbal.

Tabla 1.23

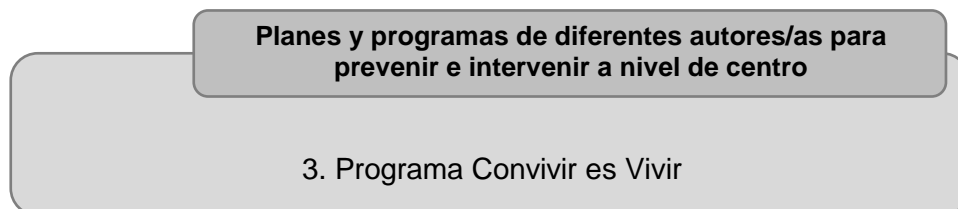
*Porcentaje de casos de bullying según el alumnado del proyecto ANDAVE*

CASOS DE BULLYING (Ocurren de forma continuada)	CURSO DEL ALUMNADO			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Verbal	51%	53%	63%	70%
Físico	27%	33%	32%	27%
Robo	4%	3%	4%	3%
Amenaza	28%	29%	34%	27%
Exclusión social	18%	15%	32%	41%
No sabe y otros	22%	19%	13%	9%

Fuente: Ortega y Angulo, J. C. (1998, p. 47-61)

- Fase 2. Sensibilización social. A través del reparto de folletos informativos se intentó sensibilizar a la comunidad escolar y a la sociedad en general de las consecuencias negativas del bullying, tanto para sus implicados/as como para el resto de personas que les rodeaban, siendo necesaria la participación de todos/as en su prevención y eliminación.
- Fase 3. Formación del profesorado. El proyecto ANDAVE reconocía la necesidad de formar al profesorado en bullying y convivencia escolar para el correcto desarrollo del mismo. Para ello contó con la colaboración de los Centros de Profesores/as (CEPs), donde se llevaron a cabo diferentes cursos, jornadas y seminarios.
- Fase 4. Entrega de materiales didácticos. Compuestos por libros, investigaciones, artículos, programas y actividades sobre bullying y convivencia escolar.
- Fase 5. Atención directa al alumnado. Mediante el "Teléfono Amigo", activo durante el tiempo que duró el proyecto.

El proyecto ANDAVE contribuyó a aumentar la sensibilidad de la comunidad educativa sobre el bullying, pero sin generar alarma, mostrándose más dispuesta a participar en cursos, jornadas o seminarios formativos.



Programa dirigido por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y patrocinado por la Delegación del Gobierno en Madrid. Desde 1996, Carbonell ha ocupado puestos de responsabilidad dentro de la Administración Central y Autonómica de Madrid, iniciando importantes programas y retos para el sistema educativo, entre los que se encuentra este proyecto (Carbonell, 1999).

Comenzó a desarrollarse en el curso escolar 1997-1998 con una convocatoria anual, dirigido a los centros educativos públicos y privados concertados de enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Madrid, con los siguientes objetivos:

- Mejorar la convivencia en los centros educativos y en su entorno, mediante una coordinación interinstitucional.
- Desarrollar valores como el respeto y la tolerancia.
- Proporcionar a los miembros de la comunidad educativa habilidades y estrategias para solucionar de forma pacífica los problemas del centro educativo que pudieran perjudicar su clima de convivencia.

Contando los centros educativos participantes, para el desarrollo del programa, con:

- Formación del profesorado, por medio de los Centros de Apoyo al Profesorado.
- Actividades de ocio y tiempo libre para el alumnado en horario no lectivo, con la colaboración de los organismos e instituciones participantes en el programa.

- Tareas de intercambio y presentación de experiencias, organizadas en el marco del programa.
- Apoyo documental y técnico, haciéndoles entrega de publicaciones y materiales elaborados por el programa Convivir es Vivir. Además de ofrecerles asesoramiento técnico en el proceso de elaboración y puesta en práctica de los planes diseñados por cada centro educativo.
- Participación de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar, promoviendo esta la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en el programa y tratando de que este contribuya a desarrollar los objetivos establecidos en el PC del centro.
- Un coordinador/a del programa Convivir es Vivir, elegido entre el profesorado del propio centro, que es el encargado/a de organizar las actividades del programa.
- La implicación de las familias, a través de acciones de sensibilización y participación de éstas en la mejora de la convivencia del centro y de su entorno.
- La colaboración activa de los alumnos/as, aplicándose en el centro iniciativas para la mejora de la convivencia ideadas por ellos/as
- La colaboración de otros organismos o instituciones, por ejemplo del ayuntamiento de la localidad.
- Ayudas económicas, destinadas al desarrollo de las actividades contempladas en el programa.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

**4. Programa Aprender a Convivir**

Es un programa que Jares (2001) desarrolló en Vigo, con la intención de mejorar las relaciones interpersonales de las comunidad educativa. Para ello contó con la colaboración de la Administración educativa, que se comprometió a formar al profesorado, a proporcionar a los centros educadores/as y trabajadores/as sociales encargados/as de ayudar a las familias desfavorecidas, a conceder ciertas medidas a los centros situados en zonas

precarias, como más profesorado de compensatoria, y a incrementar en todos los centros participantes la práctica de programas de convivencia.

Como bien señalaba Jares (2001), la promoción de un buen clima de convivencia se consigue mediante técnicas que permitan la resolución pacífica de los problemas, teniendo que incluir éstas en los programas formativos del profesorado. El profesorado ha de explorar las diferentes formas en que puede ser abordado un problema, identificar el momento adecuado para enfrentarse a él, promover técnicas de dinámica de grupo que faciliten la cohesión del alumnado, utilizar siempre que sea posible el aprendizaje cooperativo, organizar democráticamente el aula y ofrecer un currículum en el que se cuestione el uso de la agresividad para solucionar los problemas.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

**5. Programa Enseñar a Ser Persona y a Convivir**

Trianes y Fernández-Figares (2001) elaboraron este programa con el objetivo de dotar a los alumnos/as de secundaria de las competencias conductuales y cognitivas necesarias para convertirlos/as en ciudadanos/as pacíficos/as. Se compone de cuatro partes:

1. Del individuo al grupo. Donde se promueve el autoconcepto y la construcción personal.
2. Cooperación y convivencia en la clase. Centrada en solucionar problemas interpersonales, desarrollar la asertividad, practicar la negociación y gestionar democráticamente la convivencia.
3. La mejora de la convivencia en el centro educativo. Aquí se incluye el uso de la mediación, la elaboración y revisión de las normas de convivencia del centro por toda la comunidad educativa y la ayuda entre compañeros/as.
4. La participación en la comunidad. Ha de fomentarse en la comunidad la solidaridad y el voluntariado.

Además, resaltar que desde este programa se considera la formación del profesorado como un aspecto básico para su puesta marcha. Siendo el

profesorado el encargado de guiar su propia formación, determinando los conocimientos a adquirir y las sesiones de trabajo necesarias para ello. Remarcándose también la importancia del aprendizaje cooperativo y la ayuda mutua entre el profesorado.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

**6. Proyecto Atlántida**

De acuerdo con Torrego y Moreno (2001, 2003) el Proyecto Atlántida se gestionó a través de un conjunto de profesionales de diferentes etapas y centros educativos que reflexionaban sobre cómo favorecer la organización y el funcionamiento democrático de sus centros. Donde la escuela democrática era concebida como justa y comprometida con las diferencias individuales, grupales y sociales del alumnado, tratando de que estas no se convirtieran en dificultades para acceder al currículum.

Estos/as profesionales junto con la Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela (ADEME) crearon las bases del marco teórico de la escuela democrática. A partir de aquí, poco a poco el proyecto ha ido contando con el apoyo y la colaboración de numerosas entidades y colectivos, como Departamentos Universitarios, Federaciones de Enseñanza de Comisiones Obreras, Consejerías de Educación, Federaciones Territoriales de AMPAs, Ayuntamientos y una Red de centros de educación infantil, primaria, secundaria y de adultos. Gracias a este apoyo se han ido extendiendo los procesos de innovación educativa democrática a distintas Comunidades Autónomas.

Entre sus objetivos se encuentran:

- Desarrollar planes de formación del profesorado a partir de los problemas surgidos en la práctica educativa, que les permitan reconstruir democráticamente la cultura escolar.
- Apoyar y promover la participación de las familias del alumnado en esta reconstrucción.
- Revisar el modelo económico, cultural y afectivo de nuestra sociedad,

desde el nuevo papel de la ciudadanía democrática.

- Crear una red de escuelas democráticas comprometidas con la innovación del currículum, la organización democrática de los centros y su integración en el contexto.

Para lograr estos objetivos se propone una actuación global sobre la convivencia en los centros educativos, compuesta por las siguientes fases:

- Fase 1. Promover las condiciones adecuadas para que los problemas de convivencia sean abordados a nivel de centro, motivando a la comunidad educativa a participar, viendo la disponibilidad de espacios y tiempos y creando un grupo interno de apoyo.
- Fase 2. Autodiagnosticar el clima de convivencia del centro educativo y valorar las prácticas habituales que se siguen para mejorarlo.
- Fase 3. Asesorar a toda la comunidad educativa sobre cómo solucionar sus problemas de convivencia, por ejemplo haciendo que el profesorado tenga un conocimiento más ajustado del alumnado, dándoles una respuesta educativa más adaptada; tratando de que el currículum sea más inclusivo y democrático; consolidando los grupo-clase; favoreciendo la colaboración familia-centro en temas de convivencia; desarrollando en sus miembros habilidades sociales de comunicación y de resolución pacífica de problemas; creando a nivel de centro grupos de mediación, de defensor del estudiante y distintas campañas entorno a la convivencia escolar; así como estableciendo democráticamente las normas de convivencia del centro y sus correcciones, entre otras medidas.
- Fase 4. Planificar la convivencia en el centro, usando esta como guía para la acción.
- Fase 5. Repartir responsabilidades y determinar las infraestructuras necesarias que garanticen la viabilidad del plan acordado.
- Fase 6. Después de aplicarlo, reflexionar sobre los resultados obtenidos y posibles mejoras.

**Planes y programas de diferentes autores/as para  
prevenir e intervenir a nivel de centro**

**7. Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia**

El trabajo del Observatorio para la Convivencia Escolar de la Comunidad Valenciana se tradujo en 2005 en el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana (PREVI). Su principal objetivo es establecer un buen clima de convivencia y prevenir la aparición de casos de bullying en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valencia, a través de tres tipos de medidas de prevención:

1. Dirigidas al sistema educativo, destacando:
  - Protocolos de actuación: estos pueden ser de detección precoz, a cumplimentar por el profesorado, el director/a, el jefe/a de estudios o el orientador/a del centro educativo si sospechan que se está produciendo un caso de bullying; el de notificación de incidencias, que debe ser rellenado por el director/a para registrar el caso de bullying en la web del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE) y un modelo de actuación ante situaciones de emergencia y/o de especial gravedad, diseñado por el Servicio Central de Inspección Educativa.
  - Registro Central: que ofrece un diagnóstico de la situación del bullying en la Comunidad Valenciana y propone mejoras en las acciones llevadas a cabo.
  - Recomendaciones para las familias: donde se incluyen indicadores para comprobar si su hijo/a es víctima o acosador/a, acciones que pueden seguir con ellos/as en caso de confirmarse, así como con el centro educativo, y los servicios de ayuda a los que pueden acudir.



- Distintos materiales, recursos y talleres: estos son guías para el profesorado de primaria y secundaria; la página web Orientados<sup>23</sup>; el Teléfono del Menor de la Comunidad Valenciana (900 10 00 33); el Proyecto de Detección e Intervención de Trastornos de la Conducta Alimentaria (DITCA)<sup>24</sup> y planes de formación del profesorado, alumnado y familias en bullying y convivencia escolar.
  - Actuaciones desarrolladas por el Servicio de Formación del Profesorado en este tema.
  - Sugerencias para educar en convivencia y prevenir la aparición de casos de bullying en las horas de tutoría.
  - La premisa de que todos los centros educativos han de elaborar un PC siguiendo las directrices marcadas en la Orden del 31 de marzo de 2006, reguladora del mismo en la Comunidad Valenciana<sup>25</sup>.
  - La posibilidad de que los centros educativos puedan participar en los “Premios de Buenas prácticas” que ofrece la Comunidad.
2. Dirigidas a la población de riesgo, resaltando: las Unidades de Atención e Intervención (UAls), que son agentes externos al centro que intervienen ante situaciones graves de bullying atendiendo a los implicados/as y a sus familias; el protocolo de asistencia jurídica a docentes, que el profesorado y el personal de Consejería de Educación entregan para solicitar este servicio tras haber sufrido alguna acción ilícita en su trabajo; así como las Oficinas de Atención a Víctimas de Delitos, que asesoran legalmente a las víctimas de bullying y median entre ellas y su acosador/a.
  3. Dirigidas a toda la sociedad valenciana, como son: campañas de publicidad y sensibilización donde se emplean carteles, trípticos y spots en radio y televisión sobre el bullying; charlas informativas sobre prevención e intervención del bullying, impartidas en todas las comarcas

---

<sup>23</sup> Orientados. [Documento www]. Recuperado de [http://www.edu.gva.es/orientados/index\\_flash.html](http://www.edu.gva.es/orientados/index_flash.html)

<sup>24</sup> Los centros educativos que impartan 2º de ESO pueden darse de alta en el Proyecto DITCA en <http://www.ditca.net/>. Recuperado el 01 de septiembre de 2012.

<sup>25</sup> Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el Plan de Convivencia de los centros docentes. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5255 de 10 de mayo de 2006, p. 16342-16349.

de la Comunidad Valenciana; además del “*Taller de formación-sensibilización para profesionales de los medios de comunicación*” y el “*Congreso Familia y Escuela: un espacio para la convivencia*”, celebrados ambos en 2006.

Por otro lado, indicar que uno de los programas adscritos dentro del plan PREVI es el *Programa experimental para Prevenir y Reducir el Absentismo y Abandono Escolar Prematuro del Alumnado en los Centros de Educación Secundaria*, también conocido como *Plan Integra*, incorporado a partir del curso 2012-2013 en la convocatoria del *Contrato Programa*. El Plan Integra se dirige al alumnado de entre 14 y 16 años que presenta serias dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo, existiendo riesgo de exclusión social y de conductas disruptivas y/o violentas; tendencia al abandono y al absentismo escolar; escasas expectativas de obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria e intención de integrarse en el mundo del trabajo al alcanzar la edad laboral; y/o pertenecientes a contextos socio-familiares desestructurados o minorías étnicas desfavorecidas.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

**8. Plan de Actuación para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar**

El Ministerio de Educación y Ciencia convencido de la importancia de la convivencia para mejorar la calidad de la educación, propuso en 2006 un Plan de Actuación para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar, con los siguientes objetivos:

- Mejorar la convivencia en los centros educativos, respetando el marco competencial de las Comunidades Autónomas.
- Promover estudios sobre convivencia en los centros educativos.
- Facilitar el intercambio de experiencias, materiales y recursos entre las Comunidades Autónomas, las instituciones educativas y el profesorado.
- Proporcionar estrategias, orientaciones y materiales de apoyo.

- Ayudar a los centros educativos a establecer acuerdos con otras organizaciones e instituciones para desarrollar su PC.

Entre las actividades propuestas para la consecución de estos objetivos, cabe señalar: la creación del *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar* por el Real Decreto 275/2007<sup>26</sup>; la discusión en la Conferencia Sectorial de Educación sobre el cumplimiento de la normativa relacionada con el bullying y la convivencia escolar, las diferentes medidas organizativas puestas en marcha en los centros educativos para mejorar la convivencia y las experiencias desarrolladas por las Administraciones educativas para prevenir e intervenir en casos de bullying; junto al diseño de una página web sobre convivencia; la convocatoria de ayudas y premios para proyectos de convivencia en colaboración con las Comunidades Autónomas; la elaboración de una guía de buenas prácticas; la celebración de un congreso anual con participación internacional sobre temas de convivencia escolar; la incorporación de contenidos sobre bullying y convivencia en los programas de formación inicial y permanente del profesorado y la elaboración de un PC en todos los centros educativos.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

**9. Programa de sensibilización contra el Maltrato entre Iguales**

Este es un programa de sensibilización y prevención elaborado por Monjas y Avilés (2006), destinado al alumnado, al profesorado y a las familias de ESO, sobre todo de 1º ciclo.

Los objetivos del programa son:

- Informar al profesorado, a las familias y al alumnado de la problemática del bullying.
- Sensibilizar al personal educativo de los IES de la importancia de desarrollar acciones de prevención e intervención contra el bullying.

<sup>26</sup> Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 64 de 15 de marzo de 2007, p. 11007-11010.

- Establecer políticas educativas anti-bullying.

Se compone de un libro destinado al profesorado y de dos folletos, uno para el alumnado y otro para las familias. El libro consta de dos partes, en la primera se incluye la fundamentación teórica del problema y en la segunda, se ofrecen orientaciones y sugerencias para prevenir e intervenir ante el bullying. Asimismo, en los folletos se presentan unos conceptos mínimos del bullying e indicaciones sobre como actuar dirigidas en un caso a las familias y en otro al alumnado. Además, en el folleto del alumnado, aparece también la descripción de algún caso de bullying y preguntas sobre el tema que han de responder.

Los autores aconsejan que el programa sea incluido en el PC y en el PAT del centro educativo y que cuente con la implicación y el apoyo del departamento de orientación, del equipo directivo y del equipo docente, para ser aplicado con éxito.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

**10. Programa Concienciar, Informar y Prevenir**

Cerezo, Calvo y Sánchez (2010) elaboraron el programa Concienciar, Informar y Prevenir (CIP) con el objetivo de prevenir el bullying en cualquiera de sus manifestaciones y fortalecer las relaciones positivas entre el alumnado, pudiendo ser utilizado tanto en primaria como en secundaria. Objetivo general que se puede desglosar en otros específicos, tales como:

- Mejorar las relaciones entre el alumnado.
- Enseñar a los acosadores/as a controlar su agresividad.
- Desarrollar estrategias de afrontamiento en la víctima.
- Promover actitudes pro-sociales en el conjunto del grupo-clase.
- Facilitar al profesorado y a las familias herramientas de detección e intervención precoz.
- Reducir la frecuencia de aparición de casos de bullying.

En este programa se aborda la problemática del bullying desde un planteamiento global, ofreciendo acciones para su prevención e intervención

dirigidas a la institución escolar, al profesorado, al grupo-clase, al acosador/a, a la víctima y a las familias. El orientador/a del centro se encargará de coordinar las distintas sesiones seguidas con cada una de las audiencias y de asesorar a los profesores/as-tutores/as, que serán los/las responsables de poner en práctica las acciones con el grupo-clase y con las familias.

Las actuaciones a seguir con cada una de las audiencias mencionadas (institución escolar, profesorado, grupo-clase, acosador/a, víctima y familias) se estructuran en seis etapas, aunque es conveniente desarrollar todas ellas de forma integral y coordinada, también pueden ser trabajadas individualmente.

- Etapa 1. Concienciación del problema: me doy cuenta. Pretende que cada una de las audiencias entienda en qué consiste el bullying, le dé la importancia que merece y comprenda que debe ser atendido.
- Etapa 2. Consultas y recogida de información: analizar. Aquí se recoge información sobre las relaciones socio-afectivas que se establecen entre el alumnado, a través de diversas estrategias como la observación y el pase del test Bull-S (Cerezo, 2000). Al mismo tiempo, en las acciones de esta etapa dirigidas a las víctimas se las anima a que cuenten lo que les está sucediendo, y en las acciones destinadas a los acosadores/as, a que reflexionen sobre el origen de su comportamiento, identificando posibles factores desencadenantes e inhibidores de este.
- Etapa 3. Concreción de actuaciones y calendario: programa. Cuando ya se sabe qué es el bullying y la situación del mismo en la realidad educativa en la que se pretende actuar, el siguiente paso es adaptar las acciones contenidas en el programa a las características concretas de dicha realidad educativa.
- Etapa 4. Comunicación: doy a conocer. En una sesión común, cada uno/a de los profesores/as-tutores/as expone como son las relaciones socio-afectivas entre el alumnado de su grupo-clase y presenta su plan de actuación, elaborado con el alumnado. El director/a y el orientador/a del centro estudian las propuestas y, en base a ellas, generan otra global.

- Etapa 5. Realización: pongo en práctica. Una vez conocido y aceptado el plan de actuación a seguir, se proporcionan los recursos necesarios y se procede a su puesta en práctica.
- Etapa 6. Revisión y seguimiento: evaluar los resultados. El programa CIP también propone diversas estrategias para revisar el plan de actuación seguido con cada una de las audiencias (institución escolar, profesorado, grupo-clase, acosador/a, víctima y familias) y para reunir sus posibles propuestas de mejora.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

11. Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar

La Instrucción 3/2007, del 21 de febrero, de la Secretaría de Estado de Seguridad puso en funcionamiento el I Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar. Debido al éxito de este en sus dos cursos de aplicación (2007-2008 y 2008-2009), la Instrucción 9/2009 de 21 de septiembre estableció el II Plan Director para otros dos cursos más (2009-2010 y 2010-2011) y la Instrucción 9/2011 de 8 de julio el III Plan Director para los cursos escolares 2011-2012 y 2012-2013, tras un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia, el Ministerio del Interior y el Ministerio de Igualdad.

El III Plan Director consiste en informar al alumnado sobre el bullying, las drogas, el alcohol, las bandas juveniles, los riesgos de Internet y la violencia de género con la intención de prevenir la aparición de este tipo de situaciones problema, además de facilitar a las familias y al profesorado pautas de detección e intervención. Asimismo, desde el III Plan Director también se contempla la intervención directa de profesionales de los cuerpos de la Policía Nacional y de la Guardia Civil ante los casos mas graves.

Sus objetivos son:

- Acercar las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado a la comunidad educativa, para que confíen en ellos.

- Proporcionar al personal de los centros educativos la ayuda necesaria para prevenir e intervenir correctamente ante aquellas situaciones problema que perjudiquen gravemente la convivencia escolar.
- Mejorar el conocimiento del profesorado, el alumnado y sus familias sobre este tipo de problemas, que pueden poner en peligro la seguridad de los/las menores.

Estos objetivos tratan de lograrse a través de reuniones entre la comunidad educativa y las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, charlas informativas dirigidas al alumnado sobre problemas que afecten a su seguridad, el servicio de vigilancia del entorno escolar y la asistencia permanente de un experto/a de la policía al que consultar cualquier problema relacionado con la seguridad y la convivencia en el centro educativo.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

12. The Bergen Anti-Bullying Program

Programa desarrollado por Olweus (1993) con el objetivo de prevenir la aparición de casos de bullying entre iguales, implicando a todos los agentes de la comunidad educativa, desglosándose dicho objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar las relaciones entre el alumnado.
- Promover un adecuado clima de convivencia a nivel de aula y de centro.
- Modificar las condiciones o estructuras que favorecen la aparición de casos de bullying.

Este programa se compone de acciones dirigidas al centro, a cada uno de los grupos-clase, a las víctimas, a los acosadores/as y a sus familias.

- Acciones dirigidas al centro educativo: conferencias para informar a la comunidad educativa sobre el bullying y sobre las ventajas de desarrollar el programa, establecer normas de convivencia en el centro, vigilar los lugares de riesgo, formar grupos de debate entre el

profesorado y solicitar la creación de un Comité de Coordinación de Prevención del bullying.

- Acciones dirigidas a los grupos-clase: elaborar normas de convivencia en cada uno de ellos en coordinación con las del centro educativo, organizar actividades que favorezcan las relaciones interpersonales entre el alumnado y el desarrollo de la empatía, así como organizar reuniones periódicas con las familias para informarles del comportamiento de sus hijos/as y sobre cómo prevenir e intervenir si estos/as se ven envueltos/as en un caso de bullying.
- Acciones dirigidas a las víctimas, a los acosadores/as y a sus familias: hablar con los implicados/as en el caso de bullying e informar y trabajar con sus familias.

The Bergen Anti-bullying Program fue seleccionado en 1999 como uno de los diez programas modelo para ser utilizado a nivel nacional en los EE.UU, apoyado por el Departamento de Justicia de este país (Olweus & Limber, 1999), y también ha sido reconocido como un programa modelo por el Center for Substance Abuse Prevention (CSAP).

Este programa se ha ido revisando con el paso de los años, aplicándose en centros educativos de primaria y secundaria de distintos países, e incluso se han recogido datos sobre sus resultados en centros de estudios superiores.

En Noruega el programa ha sido aplicado en cientos de centros educativos de primaria y secundaria, obteniéndose en diferentes centros de primaria un descenso de entre el 30% y el 50% del número de casos de bullying. Sin embargo, se conocen pocos datos sobre sus efectos en los centros de secundaria, aunque parecen ser menos positivos que en primaria. No obstante, el gobierno noruego recomendó en 2002 el uso de este programa en los centros educativos de primaria y secundaria, junto con el programa Zero (Roland & Vaaland, 2003).



**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

13. Sheffield Anti-Bullying Project

Este programa elaborado por Smith & Sharp (1994) tiene el objetivo de prevenir e intervenir ante el bullying actuando a tres niveles, centro, clase e individual. El programa comienza valorando el clima de convivencia del centro educativo y a partir de aquí adapta las distintas medidas a seguir a las características y necesidades concretas del mismo. No obstante, el programa cuenta con una medida básica y varias optativas:

- Medida básica: elaborar normas de convivencia del centro educativo, teniendo en cuenta las opiniones de la comunidad educativa. Además de concienciar a todos/as de su importancia, incluirlas en el currículum y revisarlas cada cierto tiempo.
- Medidas optativas: contar con supervisores/as encargados/as de vigilar los lugares de riesgo; trabajar la problemática del bullying desde el currículum mediante videos, representaciones dramáticas y lecturas, entre otras actividades e intervenir directamente con el alumnado implicado en un caso de bullying, usando por ejemplo el Método Pikas (Pikas, 1989).

Antes de poner en funcionamiento el programa es necesario formar al profesorado y al personal encargado de la vigilancia de los lugares de riesgo, pudiendo ser evaluado conforme se va desarrollando, mediante entrevistas regulares al profesorado y cuestionarios cortos al alumnado.

Este programa es un referente para la elaboración de otros programas, como por ejemplo: *The Home Office London-Liverpool Project* (Pitts & Smith, 1995) y *Flander Anti-Bullying Program* (Stevens, Bourdeaudhuij & Van Oost, 2000).

**Planes y programas de diferentes autores/as para  
prevenir e intervenir a nivel de centro**

14. Programa Zero

El Programa Zero fue creado por el Centre for Behavioural Research (Centro de Investigación de la Conducta) de la Universidad de Stavanger (Roland & Vaalend, 2003). El nombre Zero alude al principio de tolerancia cero ante el bullying, contenido en el manifiesto noruego anunciado en 2002 por el Primer Ministro, junto con la Unión de Comunidades, el principal sindicato de profesores/as, el Consejo Nacional de padres y madres y el Defensor del Menor.

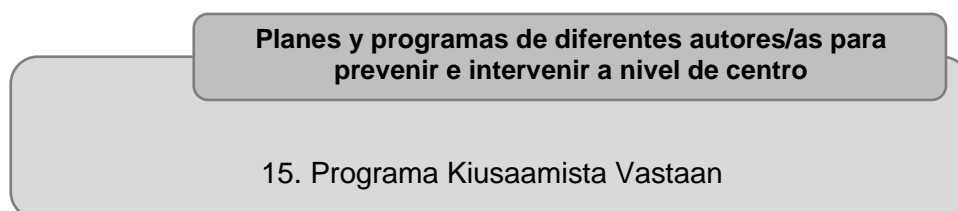
Parte de la idea de que las agresiones son estimuladas por recompensas sociales como tener poder sobre la víctima y una mayor unión con los/las coparticipes de la situación problema (Roland & Idsøe, 2001); además de adquirir con éstas cierto estatus en el grupo-clase (Roland, 2007; Salmivalli, Kaukiainen, Lagerspetz, Björkqvist & østerman, 1996). Así pues, el objetivo del programa es reducir estas recompensas e incrementar la gratificación social derivada de una conducta positiva.

El programa Zero se ocupa tanto de la prevención como de la intervención ante situaciones de bullying.

- La prevención se basa en:
  - La autoridad del profesorado. Existiendo una posición clara de autoridad del profesorado respetada por el alumnado.
  - El efecto directo e indirecto de la autoridad del profesorado. La autoridad del profesorado lo convierte en un modelo a imitar por el alumnado. Si el profesorado respeta la norma del programa Zero “*en este centro no se permite el bullying o ante el bullying tolerancia cero*” el alumnado también lo hará, facilitando el control del grupo-clase por parte del profesorado.

- La intervención esta inspirada en el Método Pikas (Pikas, 1989), comentado en el subapartado de este estudio en el que hace referencia a las acciones orientadas a la resolución de casos de bullying.

Para terminar con este programa, indicar que su puesta en marcha requiere de una formación previa del profesorado.



Programa creado por la Universidad de Turku y financiado por el Ministerio de Educación finlandés (Salmivalli & Kätlin, 2010). Su nombre, Kiusaamista Vastaaan, significa “contra el bullying” y se suele simplificar con el acrónimo KiVa, término con el que se designa a las personas simpáticas, buenas y listas.

Su principal objetivo es prevenir e intervenir ante el bullying, minimizando las consecuencias negativas que este tipo de situaciones problema generan en las víctimas. Está dirigido al alumnado y consta de tres versiones según el nivel de desarrollo de los niños/as: una para los cursos primero-tercero, otra para los cursos cuarto-sexto (representan los años de escuela primaria) y la tercera versión para los cursos primero-tercero de ESO.

Para la etapa de educación secundaria (cursos primero-tercero de ESO), el programa contiene cuatro temas centrales acompañados de un manual con recomendaciones sobre el tiempo que se debe emplear para trabajar cada uno de ellos, aunque son los centros educativos los que deciden cómo organizar el curso académico. Con estos temas se pretende: aumentar la conciencia del grupo sobre su importancia en el mantenimiento del bullying, incrementar su empatía hacia las víctimas, fomentar estrategias de apoyo hacia ellas y enseñar a las víctimas técnicas de afrontamiento.

Por otra parte, el programa contiene una gran variedad de materiales destinados al profesorado, al alumnado y a sus familias, promoviendo también el uso de Internet y la enseñanza virtual. Por ejemplo, para el alumnado de secundaria, hay un ámbito de enseñanza virtual llamado *calle KiVa*, que es un

foro de Internet en el que los alumnos/as pueden apuntarse para informarse sobre el bullying visitando distintos lugares: van a la biblioteca y leen datos sobre el bullying o entran en una sala de cine y ven cortometrajes sobre el tema.

Otros materiales que el programa utiliza para prevenir el bullying son unos chalecos que se entregan al profesorado que supervisa el recreo, para mejorar su visibilidad y remarcar que el bullying es tomado en serio en ese centro educativo. Así como, carteles que se pueden colgar en las paredes del centro educativo para recordar algunos aspectos del programa KiVa.

Para intervenir ante casos graves de bullying, el programa propone organizar un equipo de tres profesores/as, del propio centro o de otros, que trabajen con el profesorado del aula realizando diversas reuniones con la víctima y con el acosador/a, primero individuales y después con los dos juntos/as, e incluso con compañeros/as de la víctima para que se sienta apoyada.

También se intenta implicar desde este programa a los padres y madres del alumnado, enviándoles a casa una guía con información sobre el bullying y consejos sobre cómo detectar, prevenir e intervenir si su hijo/a se involucra en un caso de bullying.

Todos los centros educativos de primaria y secundaria de Finlandia continental fueron invitados a participar en un estudio que se hizo sobre el programa KiVa, ya fuera como centros experimentales o de control. Empleándose al final una muestra aleatoria compuesta por un total de 234 centros educativos, actuando la mitad como centros experimentales y la otra mitad como centros de control.

El estudio del programa KiVa se llevó a cabo en dos fases, la primera se desarrolló en el año académico 2007-2008, aplicándose el programa a los cursos cuarto-sexto de primaria de los centros experimentales, y en la segunda fase, que se realizó al año siguiente, 2008-2009, participaron en el programa los cursos primero-tercero de primaria y primero-tercero de secundaria, también de los centros experimentales.

Tras aplicar el programa se observó que el número de víctimas y de acosadores/as de los cursos cuarto-sexto de primaria de los centros educativos

experimentales se había reducido en un 40%, además habían disminuido las conductas que reforzaban positivamente los comportamientos de los acosadores/as y habían aumentado los apoyos recibidos por las víctimas. Los resultados del programa en los cursos primero-tercero de primaria y primero-tercero de secundaria de los centros experimentales fueron similares.

**Planes y programas de diferentes autores/as para prevenir e intervenir a nivel de centro**

**16. Program Anti-Bullying Centre,  
Avoid aggression, Be tolerant and Care for others**

Este programa es conocido con el acrónimo ABC, que procede de Anti-Bullying Centre y de los principios fundamentales del programa, Avoid aggression, Be tolerant and Care for others (“evitar la agresión, ser tolerante y preocuparse por los/las demás”).

Se desarrolló a petición del Ministerio de Educación y Ciencia de Irlanda como consecuencia de los resultados obtenidos en un estudio nacional (1993 y 1994) que desveló que 20.000 alumnos/as de primaria y 7.400 de secundaria eran víctimas de bullying por parte de sus compañeros/as, con una frecuencia de al menos una vez por semana (O’Moore, Kirkham & Smith, 1997; O’Moore, 2010).

El objetivo de este programa era trabajar el bullying desde la totalidad del centro educativo, de modo que todos los miembros de la comunidad educativa tomaran conciencia de su importancia y aprendieran técnicas y estrategias para su prevención e intervención. Para ello, se creó una red de instructores/as, que formaron al profesorado, a los directores/as, a las familias y al resto de la comunidad educativa de los centros de primaria y secundaria que accedieron a aplicar el programa, siendo el alumnado el destinatario último de este.

Con el apoyo económico de la Fundación Valouste Gulbenkian, el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo de Salud del Noroeste de Irlanda (North Western Health Board), se realizó un estudio piloto del programa en el condado de Donegal, previo a su desarrollo a nivel nacional (O’Moore & Minton, 2005; Smith, Pepler & Rigby, 2004). No obstante, aunque en el estudio piloto sólo participaron centros educativos de primaria, el

programa se aplicó también durante el curso académico 2005-2006 en centros de secundaria.

La aplicación del programa a nivel nacional se produjo en tres fases:

- Fase 1. Formación de la red de instructores/as. Se formaron 32 docentes de primaria y secundaria que se ofrecieron voluntarios/as, quedando acreditados/as como instructores/as y pertenecientes a la red de formadores/as, intentando que hubiera al menos un instructor/a de primaria y otro de secundaria en cada región del país. El papel de los instructores/as en los centros experimentales consistía en dedicar una jornada completa a la formación del profesorado, celebrar una reunión informativa con los padres y madres del alumnado y convertirse en consultores/as para los centros educativos que les/las habían tenido como formadores/as a la hora de aplicar el programa.
- Fase 2. Los instructores/as forman al profesorado, a los directores/as, a las familias y demás miembros de la comunidad educativa de los centros experimentales. La primera función de los instructores/as en los centros educativos era lograr sensibilizar a toda la comunidad educativa de la importancia del bullying y animarles a que se instruyeran sobre el tema. Tratando después, de que llegasen a un consenso en lo referente a su política contra el bullying, aconsejándoles la creación de uno o varios comités encargados de desarrollar y evaluar las iniciativas en materia de bullying.

Otro aspecto a tratar por los instructores/as fue el de motivar a los directores/as y al profesorado para que desarrollasen estrategias de denuncia seguras que llevaran a romper la ley del silencio de víctimas y testigos.

Por otro lado, respecto a la prevención e intervención ante el bullying el programa ABC proponía el uso de distintos métodos y estrategias. Así, para prevenir la aparición de casos de bullying destacaba la utilización de la disciplina asertiva (Canter & Canter, 2001), la enseñanza positiva (Merrett & Wheldall, 1990), los enfoques de iniciativas globales (Rogers, 2004), el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1991) y el desarrollo de la autoestima (Farrington

& Baldry, 2005). Asimismo, si se confirmaba la aparición de un caso de bullying el programa aconsejaba utilizar entre otros el Método PIKAS (Pikas, 1989).

- Fase 3. Aplicación del programa. Después de que los instructores/as formaran al equipo directivo, al profesorado y a las familias de los centros educativos experimentales, estos/as comenzaron a trabajar con el alumnado, desarrollando el programa tal y como se les había explicado.

Respecto a los resultados del programa, señalar que disminuyó significativamente el número de víctimas en los centros educativos experimentales, tanto de primaria como de secundaria.

#### ***b. Guías y manuales.***

A continuación vamos a centrarnos en las guías y manuales, como materiales en los que el profesorado puede apoyarse para desarrollar sus propios planes y programas, así como técnicas y estrategias adaptadas a las necesidades y características de su realidad educativa. Existen muchas guías y manuales sobre bullying y convivencia escolar, destacando aquellos que hacen referencia a contenidos importantes para este estudio, como los siguientes:

#### **GUÍAS Y MANUALES**

1. Guía Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla (Ortega et al., 1997)
2. Manual de Educación para la Convivencia y para la Paz (Zurbano, 2001)
3. Manual de Estrategias Educativas para la Prevención de la Violencia: Mediación y Dialogo (Ortega, Del Rey y Gómez, 2002)
4. Manual Formativo sobre la Promoción de la No-Violencia entre Niños/as y Adolescentes (Espinosa, Ochaita y Ortega, 2003)
5. Guía Cuento Contigo (Grasa, Lafuente, López, Royo y Hue, 2006)

6. Guía Maltrato Cero. Orientaciones sobre el Acoso Escolar (Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2006)
7. Guía sobre el Bullying entre Escolares (Fernández y Hernández, 2006)

### Guías y manuales

#### 1. Guía Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla

Esta guía está muy relacionada con los programas SAVE (Ortega, 1997) y ANDAVE (Ortega et al., 1997, 2000), elaborada mediante un convenio de colaboración entre la Universidad de Sevilla y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Ortega et al., 1997).

La guía se dirige al profesorado explicándole qué es el bullying, cómo se genera y cómo abordarlo. Se divide en tres bloques, que son:

- Bloque 1. La vida en las aulas y la violencia escolar. Bloque de fundamentación teórica en el que se informa al lector/a de algunos conceptos básicos relacionados con el bullying y la violencia escolar. También incluye algunas investigaciones realizadas sobre este tema.
- Bloque 2. Cómo prevenir la violencia escolar. Donde se recogen varias formas de prevenir el bullying y la violencia escolar, como por ejemplo tener en cuenta esta problemática al diseñar el PEC; formar al profesorado en bullying y convivencia; educar al alumnado en valores, cooperación y convivencia; enseñarles a respetar los derechos y deberes de las personas; incluir la convivencia en proyectos medioambientales y de coeducación e informar y formar a las familias en el campo del bullying; además de mejorar la relación familia-centro.
- Bloque 3. Estrategias de intervención directa. La última parte de la guía está destinada a la búsqueda de soluciones ante casos de bullying. Entre las distintas formas de intervención que se proponen las más relevantes son las estrategias para trabajar con el alumnado en



situaciones de riesgo (círculos de calidad, mediación y ayuda entre iguales); con las víctimas, con los acosadores/as y con los testigos (Método PIKAS, desarrollo de la asertividad en las víctimas y de la empatía en los acosadores/as) y ayudas externas como el teléfono amigo, en funcionamiento desde febrero de 1997 hasta junio de 2001.

#### Guías y manuales

### 2. Manual de Educación para la Convivencia y para la Paz

Manual diseñado por Zurbano (2002) con el objetivo de enseñar al alumnado de ESO a convivir. El centro educativo tiene que empezar por mejorar las relaciones de los alumnos/as con los profesores/as y de los alumnos/as entre sí, para que luego estos/as puedan hacer extensible esta convivencia al resto de ámbitos de su vida. Para ello el autor ha elaborado este manual, compuesto por dos bloques temáticos claramente diferenciados:

- Bloque 1. Qué enseñar: se incluye el conocimiento integral del ser humano, sus derechos, virtudes cívicas, valores como el de la libertad, la tolerancia y la solidaridad, junto con el pluralismo, el uso del diálogo y la cooperación.
- Bloque 2. Cómo enseñar: se propone enseñar los conocimientos del bloque 1 a través de una pedagogía de valores, desde el currículum y aprovechando distintas situaciones escolares.

#### Guías y manuales

### 3. Manual de Estrategias Educativas para la Prevención de la Violencia: Mediación y Diálogo

Es un manual de Ortega, Del Rey y Gómez (2002) destinado sobre todo al profesorado. Se compone de ocho capítulos en los que se puede encontrar información sobre cuáles son los principales problemas de convivencia escolar,

acciones de prevención e intervención ante el bullying, la importancia de la formación del profesorado e iniciativas prácticas de Cruz Roja Juventud.

A continuación, se comentan más detenidamente cada uno de ellos:

- Capítulo 1. Los autores señalan que los principales problemas de convivencia escolar son: la desmotivación del alumnado hacia el estudio y las tareas escolares, la conflictividad y el bullying. Tratando de buscar posibles soluciones en los siguientes capítulos.
- Capítulo 2. Describe las fases a seguir para el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de mejora de la convivencia en un centro educativo.
- Capítulo 3. Centrado en la formación permanente del profesorado en bullying y en convivencia escolar mediante cursos cortos y seminarios. Por un lado, los cursos cortos sirven para una primera aproximación del profesorado a este tema y para que actualice sus conocimientos sobre el mismo y por otro, los seminarios transmiten una formación más completa, tanto teórica como práctica.
- Capítulo 4. Describe actividades de prevención del bullying que pueden ser trabajadas con el alumnado.
- Capítulo 5. Explica el proceso de mediación, comentado en el subapartado de este estudio referente a las acciones orientadas a la resolución de casos de bullying .
- Capítulo 6. Contiene cuestionarios para valorar la convivencia escolar, dirigidos a las familias, al alumnado y al profesorado; un protocolo de entrevista para seleccionar a un alumno/a como mediador/a y enlaces de páginas web de interés.
- Capítulo 7. Propone ejercicios para desarrollar la autoestima y las habilidades sociales del alumnado.
- Capítulo 8. Recoge iniciativas de Cruz Roja Juventud relacionadas con la convivencia como el "*I Encuentro de la Red Europea contra la violencia*".

**Guías y manuales****4. Manual Formativo sobre la Promoción de la No-Violencia  
entre Niños/as y Adolescentes**

El manual que aquí se presenta ha sido confeccionado por Espinosa, Ochaita y Ortega (2003) dentro del marco del Programa de Acción Comunitaria sobre Medidas Preventivas destinadas a combatir la Violencia ejercida sobre Niños/as, Adolescentes y Mujeres o Programa DAPHNE. Se trata de una iniciativa de acción comunitaria producida por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea.

El objetivo de este manual es promover el diseño de acciones de enseñanza-aprendizaje que potencien los valores de la no-violencia en el alumnado de primaria y secundaria. En él destacan los siguientes bloques de contenidos:

- Bloque 1. La promoción de la no violencia en el marco de las necesidades y derechos de la infancia y de la adolescencia. En esta parte del manual se justifica la aparición de comportamientos violentos y acosadores en los niños/as y adolescentes, señalando que son el resultado de la insatisfacción de sus necesidades más básicas (Espinosa, 2001; Ochaita, 2000; Ochaita y Espinosa, 1999 y 2001).
- Bloque 2. Aproximación teórica al estudio de la agresividad y la violencia. Aquí se define la “violencia”, la “agresividad” y los factores que pueden contribuir a su aparición.
- Bloque 3. La promoción de la infancia y de la adolescencia como estrategia para la prevención de la violencia. Se indica la necesidad de desarrollar en los niños/as y en los/las adolescentes los valores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño/a (1989).

**Guías y manuales**

**5. Guía Cuento Contigo**

Grasa, Lafuente, López, Royo y Hue (2006) crearon esta guía con el objetivo de hacer reflexionar al profesorado, al alumnado y a sus familias sobre la importancia de la convivencia en los centros educativos, debiendo participar toda la comunidad educativa en se mejora. Por ello, ofrece distintas ideas y pautas de actuación para promover un adecuado clima de convivencia escolar y para solucionar de forma pacífica los problemas, útiles tanto para primaria como para secundaria.

Se compone de cuatro módulos: Convivencia entre iguales, Relación profesor/a-alumno/a, Convivencia en la interculturalidad y Convivencia en la diferencia de género, más un CD con materiales para el aula.

En ella se plantea que la convivencia debe ser abordada desde tres ámbitos, como son:

- El centro educativo. Para poder establecer en él un buen clima de convivencia, hay que analizar la realidad del mismo y a partir de ahí diseñar un plan de actuación que implique a todos los agentes de la comunidad educativa.
- La familia. Esta ha de colaborar en las actividades relacionadas con la convivencia que se realicen en el centro educativo y formarse en este tema a través de las Escuelas de padres y madres, conferencias, seminarios, jornadas o cursos.
- El entorno. Existiendo servicios sociales (Servicios Sociales Comunitarios, Servicio Especializado de Menores), de salud (Centros de Salud de Atención Primaria, Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil, Centro Municipal de Promoción de la Salud para jóvenes, Asesorías Psicológicas), jurídico-policiales (Juzgado de Menores, Fiscalía de Menores, Policía Nacional y Local, Guardia Civil, Atención al Ciudadano), de tiempo libre y dinamización comunitaria (Centros de

tiempo libre, Casas de juventud, Asociaciones juveniles, Asociaciones deportivas, Centros cívicos y culturales, Proyectos de Integración de Espacios Escolares) con funciones en materia de convivencia.

Todas estas propuestas contribuyen a fomentar un buen clima de convivencia entre el alumnado y a prevenir el bullying, pero también se señala que es necesario intervenir ante este tipo de casos. El profesorado, las familias y los compañeros/as del alumnado implicado deben conocer las señales de alerta que les permitan identificar que un chico/a está siendo víctima de abusos o que es un acosador/a, interviniendo el centro educativo siguiendo un protocolo de actuación preestablecido. Así pues, la guía ofrece distintas orientaciones para que cada centro construya su propio protocolo de actuación.

### Guías y manuales

#### 6. Guía Maltrato Cero. Orientaciones sobre el Acoso Escolar

La guía Maltrato Cero, producida por el Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación del Principado de Asturias (2006) se orienta a alcanzar principalmente los fines de:

- Ofrecer indicadores que ayuden a reconocer un caso de bullying.
- Proponer acciones de prevención.
- Sugerir un protocolo de actuación a seguir cuando se produzca un caso de bullying.

Esta diseñada para el profesorado de primaria y secundaria y parte de la idea de que para mejorar la convivencia en los centros educativos no es suficiente con realizar acciones puntuales cuando aparecen problemas concretos, sino que se requiere de una intervención más amplia, que englobe procesos dirigidos a conseguir:

- Una convivencia democrática: creando un PEC compartido y divulgado, participando toda la comunidad educativa en la elaboración del RRI, desarrollando valores y actitudes relacionadas con la convivencia en la acción tutorial, estableciendo un consensuado sistema de normas de

convivencia en el centro, siguiendo acciones de sensibilización sobre la importancia de establecer un buen clima de convivencia y empleando el dialogo y el consenso para la toma de decisiones en el Consejo Escolar.

- Procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados a la diversidad del alumnado que promuevan: la cohesión y cooperación del grupo-clase, la participación activa en el propio aprendizaje y el desarrollo de habilidades de comunicación y de resolución de problemas de forma pacífica.
- Medidas organizativas beneficiosas para la convivencia como: horarios establecidos siguiendo criterios pedagógicos o grupos-clase heterogéneos.
- La colaboración familiar en las actividades de convivencia y bullying realizadas por el centro educativo: participando por ejemplo en la confección de las normas de convivencia del centro, en los procesos de resolución de situaciones problema y en actividades de sensibilización de la comunidad educativa en este tema.
- La intervención del entorno socio-comunitario, en la promoción de la convivencia escolar: creando comunidades de aprendizaje, participando en Programas de Apertura de Centros a la Comunidad, concediendo ayudas para el alumnado en desventaja social o cultural e interviniendo en problemáticas familiares que supongan un obstáculo para el proceso educativo.

### Guías y manuales

#### 7. Guía sobre el Bullying entre Escolares

Los autores de esta guía son Fernández y Hernández (2006) y en ella ofrecen información sobre el bullying y sobre medidas de prevención e intervención ha realizar por la comunidad educativa, convirtiéndose en una útil herramienta para el profesorado y sobre todo para las familias.

Comienza planteando dos situaciones del bullying en forma de comic, una entre chicos y otra entre chicas, que pueden ser empleadas por el profesorado para introducir al alumnado en el tema del bullying. Le sigue información teórica sobre el concepto de bullying, tipología, protagonistas, causas y consecuencias. Luego, la guía se centra en las familias, ayudándolas a conseguir que sus hijos/as confíen en ellas para comunicarles que están siendo víctimas de bullying, continuando con la descripción de una serie de factores familiares que pueden propiciar la aparición de conductas acosadoras en los niños/as, posibles indicadores de que sus hijos/as están implicados/as en un caso de bullying y pautas de actuación a realizar con ellos/as.

### **7.2.3. Acciones orientadas al grupo-clase.**

Después de explicar las acciones relacionadas con la formación del profesorado y la organización escolar, se procede a analizar distintas acciones con posibilidad de ser aplicadas en el grupo-clase, todas ellas desarrolladas en el ámbito educativo.

Para prevenir e intervenir en el aula cuando aparece un caso de bullying, pueden emplearse distintos planes, programas, técnicas y estrategias –ver Figura 1.7-.

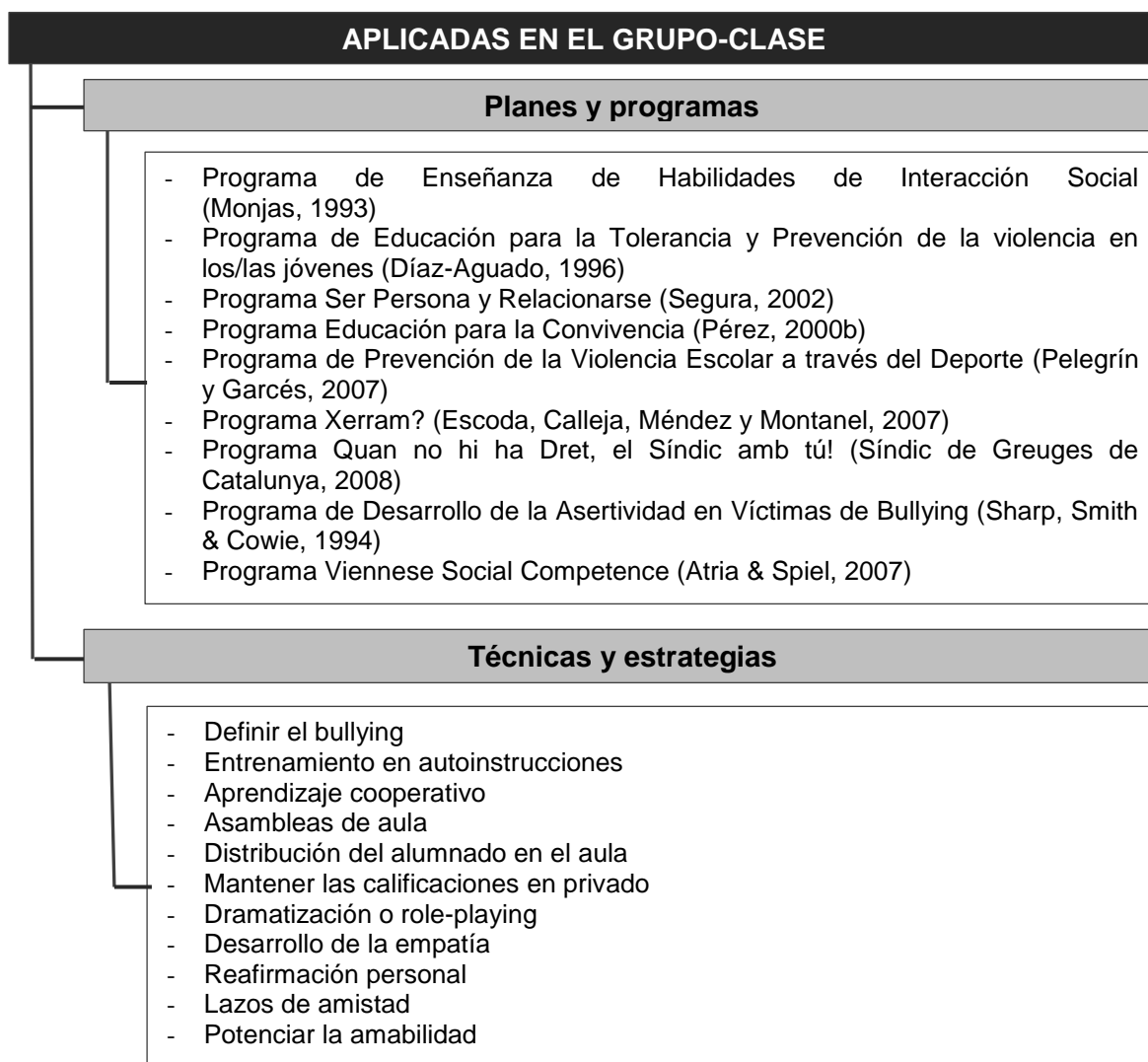


Figura 1.7. Acciones orientadas al grupo-clase

Fuente: Elaboración propia

### **a. Planes y programas.**

Los planes y programas que aquí se presentan contienen actuaciones para trabajar el bullying en el grupo-clase. Los planes y programas que hemos revisado por su interés para este trabajo son:



### PLANES Y PROGRAMAS PARA SER APLICADOS EN EL GRUPO-CLASE

1. Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (Monjas, 1993)
2. Programa de Educación para la Tolerancia y Prevención de la violencia en los/las jóvenes (Díaz-Aguado, 1996)
3. Programa Ser Persona y Relacionarse (Segura, 2002)
4. Programa Educación para la Convivencia (Pérez, 2000b)
5. Programa de Prevención de la Violencia Escolar a través del Deporte (Pelegrín y Garcés, 2007)
6. Programa Xerram? (Escoda, Calleja, Méndez y Montanel, 2007)
7. Programa Quan no hi ha Dret, el Síndic amb tú! (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008)
8. Programa de Desarrollo de la Asertividad en Víctimas de Bullying (Sharp, Smith & Cowie, 1994)
9. Programa Viennese Social Competence (Atria & Spiel, 2007)

#### Planes y programas orientados al grupo-clase

1. Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social

El programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Monjas Casares (1993) se dirige a las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, para entrenar al alumnado en la adquisición de habilidades sociales que les permitan relacionarse positiva y satisfactoriamente con otras personas.

El programa comprende un total de treinta habilidades sociales agrupadas en seis áreas, que se trabajan en el aula y en casa por medio de una serie de fichas.

**Planes y programas orientados al grupo-clase**

**2. Programa de Educación para la Tolerancia y  
Prevención de la Violencia en los/las jóvenes**

Este programa se desarrolló entre 1994 y 1997, dentro de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Instituto de la Juventud), el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad Complutense de Madrid (Díaz-Aguado, 1996).

Sus objetivos son:

- Adaptar las acciones de prevención e intervención del bullying a las características propias de la adolescencia.
- Reducir factores de riesgo y desarrollar protectores.
- Enseñar a respetar los derechos humanos.
- Desarrollar la tolerancia.
- Proporcionar herramientas para detectar y solucionar pequeños problemas entre el alumnado que puedan derivar en casos de bullying.
- Generar un sentimiento de rechazo hacia este tipo de situaciones.

Esta formado por cuatro volúmenes: Fundamentación pedagógica, Pautas y unidades de intervención, Materiales complementarios e Instrumentos de evaluación e investigación. Volúmenes a los que se adjuntan dos videos, uno de documentos de aplicación en el aula y otro de formación de formadores/as.

Además, señalar que en él se destacan cuatro tareas a seguir con el alumnado para la prevención e intervención del bullying: la discusión entre compañeros/as, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas y la democracia participativa.

**Planes y programas orientados al grupo-clase****3. Programa Ser Persona y Relacionarse**

En los años 80 Segura crea el programa de Competencia Social, adaptación de los Programas de Ross & Fabiano (1985) y de Camp & Bash (1981), que comenzó aplicándose en alumnos/as de EGB con problemas conductuales y de adaptación. Los resultados fueron tan positivos que el profesorado solicitó que todo el alumnado pudiera participar en él, aprendiendo a relacionarse satisfactoriamente y a regular su conducta a través de autoinstrucciones. Así, en 1997 el Gobierno de Canarias publica los “*Programas Decide Tú I y II*” (Segura, Mesa y Arcas, 1997) de primaria y en 1999 el “*Programa Ser Persona y Relacionarse*” (Segura, 2002) de secundaria, todos ellos de carácter preventivo. En un principio los programas fueron distribuidos de forma gratuita por los CEIPs y por los IES públicos de las Islas Canarias, pero con el tiempo su uso se ha ido extendiendo por toda España y algunos Países de América Latina.

Como este estudio se centra en ESO, se va a describir de forma general en que consiste el Programa Ser Persona y Relacionarse. Se aconseja aplicarlo en 1º y 3º de ESO, realizándose en 2º y 4º de ESO un trabajo de mantenimiento y generalización del mismo.

Concretamente, las actividades del programa se dirigen a desarrollar en el alumnado:

- Los cinco pensamientos de Spivack y Shure (causal, alternativo, consecuencial, perspectiva y medios-fin) y la creatividad, comentando en pequeño y gran grupo las opiniones e ideas sobre diferentes temas, reflexionando sobre problemas e inventando dibujos con frases que resuman el tema trabajado.
- La moralidad, mediante la propuesta de diferentes dilemas morales sobre la vida real
- Habilidades sociales, a través del role-playing y discusiones con el alumnado.

**Planes y programas orientados al grupo-clase**

**4. Programa Educación para la Convivencia**

Es un programa compuesto por tres subprogramas destinados a las etapas de: infantil (Pérez, 2000a), primaria (Pérez y Asensi, 2000) y ESO (Pérez, 2000b). Su principal objetivo es prevenir la aparición de problemas de convivencia en los grupos-clase mediante asambleas de aula que permitan participar democráticamente al alumnado en la organización de esta, la elaboración consensuada y negociada de las normas de convivencia del aula, el empleo de una metodología de enseñanza-aprendizaje cooperativa, la realización de actividades que favorezcan su desarrollo socio-moral, el uso de la mediación en la resolución de los problemas y el conocimiento de sus derechos y deberes.

**Planes y programas orientados al grupo-clase**

**5. Programa de Prevención de la Violencia Escolar  
a través del Deporte**

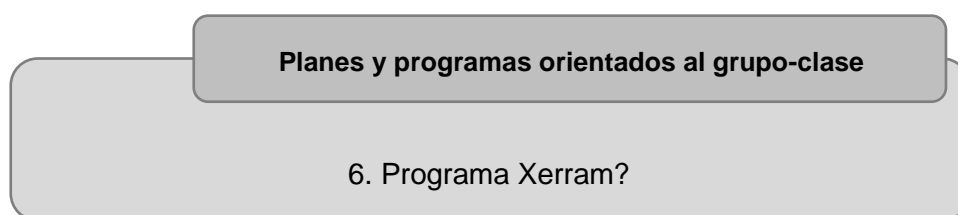
Con este programa Pelegrín y Garcés (2007) pretenden prevenir las conductas disruptivas del alumnado de primaria y secundaria a través del deporte.

Específicamente, los objetivos que persigue este programa son:

- Detectar variables personales, sociales y familiares que favorezcan el desarrollo de conductas acosadoras.
- Enseñar al alumnado a respetar las normas de convivencia.
- Desarrollar la autodisciplina.
- Emplear el trabajo cooperativo.
- Generar una actitud participativa ante las actividades propuestas.
- Establecer un buen clima de convivencia.

- Formar al profesorado para que convierta el deporte en un contexto de enriquecimiento emocional y social para el alumnado.

Todo ello a través de actividades relacionadas con la deportividad, el juego limpio y en equipo. De esta manera, los niños/as y los/las adolescentes pueden encontrar en el deporte no sólo un medio que les permita adquirir y potenciar sus habilidades físicas, sino también un contexto enriquecedor de experiencias positivas que les aporten hábitos de vida saludables.



Se trata de un programa de prevención del bullying llevado a cabo por profesionales de la Fundación Institut Socioeducatiu s`Estel y subvencionado por l`Observatori de la Convivència Escolar de la Conselleria d`Educació del Govern Balear (Escoda, Calleja, Méndez y Montanel, 2007). La Fundación Institut Socioeducatiu s`Estel es una organización sin ánimo de lucro, que tiene por objeto la intervención con menores que cumplen medidas de internamiento en las Islas Baleares. Estos/as menores presentan un fuerte rechazo social, especialmente por parte de los centros educativos, que suelen mostrarse reacios a escolarizarlos/as.

Por ello se creó este programa, para mejorar la integración de los/las menores de 12 a 16 años con problemas de conducta en los centros escolares ordinarios.

En él se trabaja con el profesorado, el alumnado y las familias a través de las siete sesiones que componen el programa:

- Sesión 1. En esta primera sesión se le presenta el programa al profesorado y se le informa sobre la necesidad de ser aplicado en su centro educativo, dados los resultados obtenidos en el pase de una serie de cuestionarios: "Test de evaluación de conflictos sobre escolares" -versión profesionales y alumnos/as- (adaptación de Fernández), "Cuestionario sobre las relaciones" -versión profesionales y alumnos/as- (adaptación del Test-Bull de Cerezo), "Cuestionario

sobre convivencia” –para las familias- (elaborado por Escoda) y Cuestionarios realizados por profesionales de la Fundación Institut Socioeducatiu s`Estel.

- Sesión 2. A partir de esta sesión comienza el trabajo con el alumnado, sensibilizándolo de la importancia del bullying y de la convivencia escolar a través de situaciones problema ocurridas en el propio centro educativo, proponiéndoles para la próxima sesión la recogida de información sobre el tema.
- Sesión 3. Aquí se explica en qué consiste el bullying, su tipología, protagonistas y formas de afrontarlo, pidiéndole al alumnado que escriba sobre casos que conozca.
- Sesión 4. Donde se desarrolla la empatía y la asertividad del alumnado a través del visionado de un corto.
- Sesión 5. Es la última sesión con el alumnado, destinada a resumir los contenidos trabajados y a solucionar posibles dudas.
- Sesión 6. Esta es la única sesión dirigida a las familias, en ella se les explica en que consiste el bullying y cómo ellos/as pueden contribuir a su prevención e intervención.
- Sesión 7. Una vez terminado el programa, se le entrega al profesorado un CD con los siguientes materiales: una copia de los cuestionarios pasados antes y después de desarrollar el programa, los resultados obtenidos en los mismos, una guía didáctica de las actividades realizadas con el alumnado, la estructura del informe que el alumnado debe rellenar y entregar a la dirección del centro con su opinión sobre el programa, materiales para la realización del PC y los power point utilizados en las distintas sesiones. Recursos que le permiten al profesorado impartir el programa en otros grupos-clase.

Respecto a los resultados del programa, resaltar los datos obtenidos en un estudio realizado por el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Consejería de Educación del Gobierno Balear en el curso académico 2005-2006. En él participaron diez IES, señalando la mitad del alumnado de los

centros con mayores problemas de convivencia, sentirse felices de que por fin se hubiese hablado claro de este tema. En cuanto a la opinión del alumnado del resto de los IES participantes, un 82% agradeció poder hablar de estos temas. Detectándose un total de 19 alumnos/as en situación de riesgo y 4 casos graves de bullying, que fueron tratados en los centros educativos. Respecto a la opinión del profesorado sobre el programa, indicar que de los diez centros educativos participantes, en siete el profesorado hizo una valoración excelente del mismo.

### Planes y programas orientados al grupo-clase

#### 7. Programa Quan no hi ha dret, el Síndic amb tú!

El Síndic de Greuges de Catalunya creó este programa para 2º ciclo de ESO, orientado a que el alumnado:

- Conozca sus derechos.
- Logre un equilibrio entre sus intereses personales y sociales.
- Sea consciente de que el respeto de sus derechos pasa por el cumplimiento de sus deberes.
- Relacione el Síndic de Greuges con una figura que defiende sus derechos, sabiendo cómo contactar con la institución.

Por lo que el programa se estructura en cinco sesiones:

- Sesión 1. En la que el alumnado reflexiona sobre qué es un derecho y las necesidades básicas que cubre.
- Sesión 2. Se le pide al alumnado que clasifique los derechos de la infancia en los cuatro ámbitos de acción propuestos en la Convención sobre los Derechos de la Infancia. La Convención, en sus 54 artículos, persigue el desarrollo armonioso de los niños/as, para lo cual establece pautas en materia de atención a la salud, a la educación, a los servicios jurídicos y a los servicios sociales.
- Sesión 3. En esta tercera sesión el alumnado contrasta sus derechos con sus deberes.

- Sesión 4. Se informa al alumnado de las funciones del Síndic de Greuges, destacando la defensa de los derechos de la infancia.
- Sesión 5: En esta última sesión se les explica a los alumnos/as cómo pueden contactar con el Síndic de Greuges y en qué cosas puede ayudarles, analizando casos tratados por el Síndic de Greuges y reflexionando sobre las decisiones tomadas.

Especificar que en la página web del Síndic de Greuges<sup>27</sup> podemos encontrar la explicación detallada de cómo desarrollar este programa.

#### Planes y programas orientados al grupo-clase

#### 8. Programa de Desarrollo de la Asertividad en Víctimas de Bullying

Este programas de Sharp, Smith & Cowie (1994) pretende desarrollar la asertividad en víctimas de bullying y en alumnos/as con un buen nivel de integración social.

La asertividad es la capacidad de autoafirmarse en las propias convicciones, deseos o necesidades siempre que se esté convencido/a de que son dignas de ser defendidas, esta habilidad se va aprendiendo poco a poco a través de las experiencias sociales (Ortega et al., 1997). Muchas víctimas de bullying padecen un deterioro de esta competencia, no pueden decir “no” ante las peticiones de las demás personas, se sienten perdidas si no están acompañadas por alguien, no saben lo que quieren y son incapaces de tomar cualquier tipo de decisión por sí mismas, siendo necesario promover en ellas la seguridad, la confianza y la estima personal necesaria para poder afrontar los ataques de sus iguales y hacerse respetar.

---

<sup>27</sup> Síndic de Greuges de Catalunya. El defensor d'infants y adolescents. [Documento www]. Recuperado de <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=113>



El programa se divide en cuatro fases:

- Fase 1. Selección y organización del grupo. Se trata de seleccionar a víctimas de bullying y a alumnado con un correcto desarrollo social, conformando un grupo de como máximo ocho integrantes.
- Fase 2. Aprendiendo a presentarse de forma asertiva. Los miembros del grupo han de presentarse mostrando únicamente sus rasgos positivos. Para ello, pueden utilizar el ejercicio de “Mi mejor pie”, que consiste en que cada alumno/a dibuja en un folio la huella de uno de sus pies y luego escribe dentro tres de sus mejores características, presentándose a partir de ellas. Cuando todos/as se han presentado, se recogen sus huellas y se reparten de forma aleatoria entre los/las presentes, hablando cada uno/a de los elementos positivos de la persona de quien sea la huella del pie que le haya tocado. Así, cada alumno/a se convierte en un espejo que refleja las cualidades de un compañero/a, produciéndole una retroalimentación positiva.
- Fase 3. Aprender a enfrentarse al bullying. En esta fase el alumnado aprende habilidades sociales que le ayudan a enfrentarse al bullying, a través de distintas actividades como por ejemplo, representar una conversación entre un acosador/a y su víctima, existiendo también un testigo que unas veces apoya a la víctima y otras al acosador/a, para que vean las consecuencias de unas y otras acciones. Primero el orientador/a práctica la escena con cada uno de los miembros del grupo y después la representan ellos/as solos/as alternando los papeles.
- Fase 4. Un grupo de amigos/as contra el bullying. El programa termina con una reunión en la que el alumnado habla del bullying y de cómo afrontarlo.

**Planes y programas orientados al grupo-clase**

**9. Programa Viennese Social Competence**

El siguiente programa es obra de Atria & Spiel (2007), al que llamaron Viennese Social Competence o VISC en honor a la Facultad de Psicología de la Universidad de Viena. Su principal objetivo es desarrollar habilidades sociales en el alumnado.

Aunque en el programa aparecen acciones dirigidas al centro educativo, a las familias, a la dinámica en las aulas y al trabajo individual con el alumnado, se decide incluir este dentro de los programas para ser aplicados en el aula porque de entre todas ellas destaca el proyecto de aula.

De acuerdo con dicho proyecto de aula el alumnado del grupo-clase puede participar en el caso de bullying adoptando distintos roles (animadores/as, ayudantes del acosador/a, defensores/as de la víctima y espectadores/as pasivos/as), contribuyendo así a favorecer o reducir la aparición de casos de bullying, por eso es importante desarrollar acciones que promuevan la reflexión del alumnado acerca de la importancia de sus actitudes ante este tipo de situaciones problema. Además de, tratar de que el alumnado del grupo-clase cumpla las normas de convivencia del aula y aprenda a resolver los problemas de forma pacífica y constructiva.

Para poner en práctica el proyecto de aula el profesorado cuenta con un manual, teniendo que llevarlo a cabo en tres fases:

- Fase 1. De impulso. El primer paso es crear un equipo de profesores/as que se responsabilicen del programa, preparándoles/as para la puesta en marcha del mismo mediante un plan de formación. El profesorado se familiariza con las dinámicas de grupo, aprende a estimular la reflexión y el debate en el alumnado y practica cómo guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiendo al alumnado en el protagonista de este.

Al mismo tiempo, se ha de elaborar entre todos los miembros de la comunidad educativa un sistema de normas de convivencia de centro y protocolos de actuación para casos de bullying.

- Fase 2. De reflexión. En ella se reflexiona sobre si las normas de convivencia del centro y los protocolos de actuación están o no funcionando.
- Fase 3. De acciones a adoptar. Esta fase consiste en la implementación del proyecto de aula en algunas clases del centro educativo.

En los semestres siguientes a la finalización del programa, se han de seguir aplicando acciones de prevención e intervención ante el bullying, según las necesidades de cada aula.

Para terminar con la explicación de este programa señalar que se realizó un estudio piloto en nueve aulas de centros educativos de Austria y Alemania, destacando la importancia de adaptar el proyecto de aula a las características particulares de cada grupo-clase (Atria & Spiel, 2007; Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier & Banse, 2006).

### ***b. Técnicas y estrategias.***

Aparte de los planes y programas comentados anteriormente, el profesorado de ESO también puede prevenir e intervenir ante el bullying con su grupo-clase utilizando técnicas y estrategias como las siguientes:

#### **TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA SER APLICADOS EN EL GRUPO-CLASE**

1. Definir el bullying
2. Entrenamiento en autoinstrucciones
3. Aprendizaje cooperativo
4. Asambleas de aula
5. Distribución del alumnado en el aula
6. Mantener las calificaciones en privado
7. Dramatización o role-playing
8. Desarrollo de la empatía

9. Reafirmación personal
10. Lazos de amistad
11. Potenciar la amabilidad

### Técnicas y estrategias orientadas al grupo-clase

#### 1. Definir el bullying

Para poder prevenir e intervenir ante un fenómeno, primero se ha de conocer este, por eso es conveniente que el profesorado trabaje con el alumnado tratando de dar una definición consensuada del bullying.

Con esta finalidad, por ejemplo, Beane (2006) propone que el profesorado le pida al alumnado que reflexione durante diez minutos sobre qué es el bullying y trate de definirlo. Transcurrido ese tiempo el alumnado lee en voz alta sus definiciones y el profesor/a las va escribiendo en la pizarra, para después debatirlas entre todos/as y llegar a una definición lo más acertada y completa posible de esta problemática.

No obstante, se ha de tener en cuenta que dicha definición incluya los cuatro criterios señalados por Olweus en 1991, comentados en el punto 1.1 de este estudio, en el que se habla del concepto de bullying. Estos criterios, recogidos por Harris y Petrie (2006), son:

- Ser un acto agresivo e intencionalmente dañino.
- Producirse de forma repetida.
- Que exista un desequilibrio de poder en la relación entre el acosador/a y la víctima.
- Aparecer, en la mayoría de las ocasiones, sin que se produzca una provocación previa por parte de la víctima.

A parte de definir el bullying, el alumnado también puede ampliar su conocimiento sobre esta problemática intercambiando información, compartiendo historias de casos reales o debatiendo sobre cómo se aborda este tema en los medios de comunicación.

### Técnicas y estrategias orientadas al grupo-clase

#### 2. Entrenamiento en autoinstrucciones

Meinchenbaum & Goodman (1971) se refieren a las autoinstrucciones como las verbalizaciones internas que acompañan la actividad del sujeto, regulando su conducta externa. Son directrices que una persona se da a sí misma para orientar su actuación, como pueden ser: “no voy a gritar si mi madre no me compra un capricho”, “no voy a empujar a un compañero/a si no me deja que me copie los deberes”... enlenteciendo la acción y propiciando una mayor reflexividad y autocontrol. Este entrenamiento autoinstruccional se compone de cinco fases:

- Fase 1. Modelado cognitivo. El profesor/a actúa como modelo y lleva a cabo una tarea mientras se habla a sí mismo/a en voz alta sobre lo que está haciendo.
- Fase 2. Guía externa en voz alta. El niño/a lleva a cabo la misma tarea del ejemplo propuesto por el profesor/a, siguiendo las instrucciones de este/a último/a.
- Fase 3. Autoinstrucciones en voz alta. En esta ocasión, el niño/a vuelve a hacer la tarea pero dirigiéndose él/ella mismo/a.
- Fase 4. Autoinstrucciones enmascaradas. Se refieren a que el niño/a desarrolla la tarea verbalizándola en un tono muy bajo.
- Fase 5. Autoinstrucciones encubiertas. Es cuando el niño/a es capaz de realizar la tarea guiando su actuación con autoinstrucciones internas.

Así, esta estrategia trata de enseñar al alumno/a a dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tengo que hacer?...
- ¿Cómo tengo que hacerlo?...
- ¿Lo estoy haciendo bien?...
- ¿He conseguido lo que quería?...

**Técnicas y estrategias orientadas al grupo-clase**

**3. Aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es una técnica de trabajo donde el alumnado se agrupa por parejas (diada) o en pequeños grupos heterogéneos para la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades tanto de aprendizaje como de desarrollo personal y social. Las dinámicas internas que hacen que el aprendizaje cooperativo funcione dependen de las características de la actividad, en la medida en que el profesorado pueda estructurarla de manera tal que el alumnado se vuelva positivamente interdependiente e individualmente responsable tanto de su propio aprendizaje como del de los/las demás miembros del grupo, ayudándose unos/as a otros/as en la consecución de un fin común (Kagan, 1992; Avilés, 2002a).

Características que deben tenerse en cuenta a la hora de crear grupos de trabajo cooperativos (Urbano, 2004) como son:

- Heterogeneidad. Los alumnos/as que conforman cada grupo de trabajo han tener diferente nivel académico, intereses, origen socio-cultural... complementándose unos/as a otros/as. La configuración de dichos grupos es tarea del profesor/a (Barnet, 1995; Grandall, 2000).
- Interdependencia positiva. Los miembros de un mismo grupo han de apoyarse entre sí para la consecución de un fin común, desarrollando la capacidad de pedir y ofrecer ayuda (Ladone, 2004).
- Responsabilidad individual y grupal. Todos/as los alumnos/as deben participar en la consecución del éxito del grupo, por eso a cada uno/a se le asigna una o varias tareas que debe realizar individualmente y luego compartir con el resto de sus compañeros/as (Slavin, 1991).
- Igual participación. Se consigue utilizando turnos de palabra, asignando roles y dividiendo el trabajo (Kagan, 1992).
- Interacción grupal cara a cara. La cooperación mejora las relaciones con las demás personas (Forman y Cazden, 1984).

- Reflexión sobre los procesos del grupo. Una vez finalizado el trabajo cooperativo cada alumno/a reflexiona sobre la experiencia, aprendiendo a compartir ideas y turnos con sus compañeros/as (Grandall, 2000).

De ahí que el aprendizaje cooperativo mejore (Avilés, 2002a):

- La autonomía, porque todo el alumnado participa en la consecución del éxito del equipo mediante la realización de una o varias tareas individuales.
- La autoestima, al percibir que sus aportaciones individuales son importantes para el progreso del grupo.
- La reflexión y el pensamiento crítico, produciendo la comprensión razonable y justificada de los contenidos trabajados.
- Las relaciones interpersonales entre el alumnado, al existir una interdependencia mutua positiva entre los miembros del grupo, igual que con el profesorado al que ven como guía en la consecución de sus aprendizajes.
- Las conductas de pedir y proporcionar ayuda, beneficiándose tanto la persona que es ayudada como la que ayuda, ya que mejora su autoestima, su sentimiento de autoeficacia y cambia su comportamiento en el mismo sentido en que desea que lo haga la persona a la que ayuda.
- El respeto hacia los/las demás, aceptando y tratando de comprender las ideas, opiniones y pensamientos de los otros miembros del grupo, aunque sean distintos a los propios.
- La valoración del alumnado sobre el trabajo en equipo, consiguiendo mejores resultados que actuando individualmente.
- La calma y la serenidad del alumnado, reduciéndose su ansiedad al permitirle asociarse con sus compañeros/as y trabajar en un entorno tranquilo con altas posibilidades de lograr las metas establecidas.
- El uso del dialogo como medio para confrontar ideas y defender el punto de vista de cada uno/a.

- Las oportunidades de éxito y reconocimiento de todo el alumnado. Se valora al grupo en conjunto, contribuyendo todos sus miembros por igual a los resultados obtenidos por el mismo.

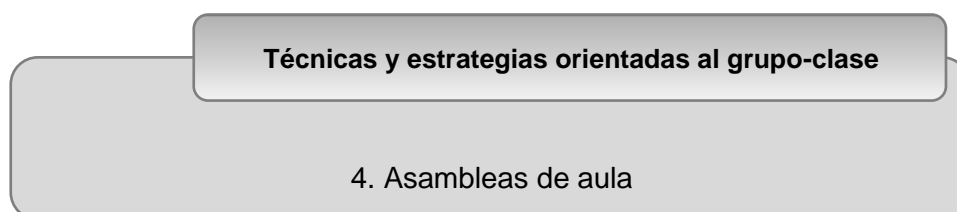
De igual modo, señalar que existen distintas estrategias de aprendizaje cooperativo, que Rivas (2003) divide en dos tipos dependiendo de si los miembros del grupo realizan o no las mismas tareas –ver Tabla 1.24-.

Tabla 1.24

*Estrategias de aprendizaje cooperativo*

	<b>ESTRATEGIAS</b>
<b>CON IGUALDAD DE TAREAS</b>	Torneos académicos por equipos (DeVries & Slavin, 1978)
	El aprendizaje en equipo con escalones de progreso (Johns Hopkins University)
	Aprendiendo juntos/as: grupos permanentes de ayuda entre estudiantes (Johnson y Johnson, 1991)
	Equipos de apoyo en la individualización del aprendizaje
	La díada o trabajo en parejas
<b>CON DIFERENCIACIÓN DE TAREAS</b>	Puzzle o rompecabezas, Jigsaw (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978)
	Grupo de Investigación (Sharan, y Hertz-Lazarowitz, 1980).
	Estrategia Co-Op, Co-Op (Kagan, 1985).

Fuente: Rivas, M. (2003, p. 38-66)



Son reuniones entre el alumnado de una clase y su profesor/a, en las que se tratan temas que afectan al grupo referidos a problemas de convivencia



entre ellos/as o de tipo académico, reflexionando entre todos/as y llegando a un acuerdo común.

El profesor/a es el encargado/a de coordinar y guiar las asambleas de aula, pero conforme se van sucediendo estas puede ir cediendo sus funciones a uno/a o varios/as alumnos/as del grupo-clase, de modo que los/las estudiantes vayan adquiriendo cada vez más protagonismo.

El desarrollo de las asambleas de aula puede seguir estas fases (Asociación de Derechos de los Jóvenes de Asturias, 1992; Beltrán y Pérez, 2000; Community Boards y Alzate, 2000; Costa y López, 1991; Girard y Koch, 1997; Puig, Martín, Escardibul y Novella, 2000; Torrego 2000):

- Fase 1. Pre-asamblea. Se ha de avisar al alumnado del grupo-clase con suficiente antelación de la celebración de la asamblea de aula y de los temas que se van a tratar en ella, pudiendo el alumnado que lo desee proponer otros nuevos. El equipo responsable de la conducción de la asamblea (profesores/as o alumnos/as del grupo-clase) es quien organiza estas propuestas y redacta el orden del día de la asamblea. Se aconseja establecer una convocatoria periódica de asambleas de aula, para convertirlas en un hecho habitual en la vida escolar del alumnado.

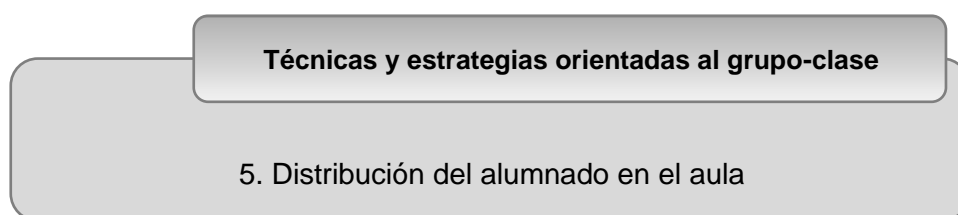
En esta fase también hay que recordar a los/las asistentes las reglas básicas que rigen el debate en la asamblea, su duración y preparar el aula para su desarrollo, colocando los pupitres en forma de herradura o formando grupos pequeños dispuestos en círculo.

- Fase 2. Análisis de los temas a tratar. Se exponen los distintos puntos de vista del alumnado sobre el tema que se va a tratar en la asamblea, obteniéndose una visión global del mismo. Después, el profesor/a abre el debate moderando los distintos turnos de intervención.
- Fase 3. Búsqueda acuerdos. Se ha de proponer una gama de posibles ideas comunes del tema tratado y si este es un problema, dichas ideas se convertirán en distintas soluciones del mismo.
- Fase 4. Acuerdo. De las ideas o soluciones contempladas se ha de evaluar cuál o cuáles de ellas son las más adecuadas. Para que la votación sea válida se requiere un número suficiente de participantes y

los acuerdos, una vez redactados y aceptados por el alumnado, se han de colgar en la clase.

- Fase 5. Seguimiento. El seguimiento de un determinado acuerdo debe constar como el primer punto del orden del día de la siguiente asamblea de aula, examinándose las consecuencias que ha tenido.

Esta técnica mejora la convivencia, la participación y la integración del alumnado en el grupo-clase (Álvarez, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pienda y Fernández, 2007).



De acuerdo con Beane (2006) si se deja que el alumnado se siente donde quiera en el aula, lo más probable es que los alumnos/as más tímidos/as e introvertidos/as y las víctimas de bullying se sitúen en los márgenes o en algún rincón de la misma, tendiendo a aislarse del resto de sus compañeros/as. Por otro lado, los alumnos/as más alborotadores/as y con ganas de llamar la atención se pondrán en el fondo del aula, tratando de alejarse de la supervisión del profesor/a para que les sea más fácil comportarse de forma disruptiva sin ser vistos/as, evitando así posibles sanciones. De igual forma, los alumnos/as se sentarán junto a aquellos/as compañeros/as con los/las que guardan más afinidad o tienen amistad, sectorizándose la clase en pequeños grupos inconexos, cuando lo que se pretende conseguir es la cohesión del grupo-clase.

Por ello, el profesor/a-tutor/a debe observar a sus alumnos/as, colocando a los/las más sumisos/as y apocados/as en el centro de la clase para que interaccionen con el resto de los compañeros/as que les rodean y a los/las más problemáticos/as, ponerlos/as en las primeras filas, cerca de la mesa del profesor/a, para tenerlos/as más controlados/as. Cambiando periódicamente de lugar al alumnado.

**Técnicas y estrategias orientadas al grupo-clase**

6. Mantener las calificaciones en privado

Para Beane (2006) que un alumno/a obtenga calificaciones fuera de la media de la clase, tanto por arriba como por abajo, puede ser motivo de bullying, convirtiéndose en blanco de envidias, insultos y discriminaciones por parte de sus compañeros/as.

Para evitar esto, lo mejor es que el profesorado le comunique al alumnado sus calificaciones en privado, evitando exhibir en la clase los exámenes y trabajos y no dejando que los alumnos/as corrijan y puntúen deberes y pruebas de otros/as compañeros/as.

**Técnicas y estrategias orientadas al grupo-clase**

7. Dramatización o role-playing

La dramatización o role-playing (juego de roles) consiste en simular una situación que se presenta en la vida real adoptando el papel de un personaje concreto e imaginando su forma de actuar y las decisiones que tomaría al encontrarse ante dicha situación (Avilés, 2002a). En este caso se podría representar una situación de bullying ficticia, interpretando cada alumno/a a uno/a de sus implicados/as (víctima, acosador/a y testigos), experimentando lo que este/a siente y piensa, siendo una forma de desarrollar la empatía y las habilidades de afrontamiento en el alumnado.

Esta estrategia ha de desarrollarse bajo la supervisión de una persona adulta (profesorado), a través de cuatro fases (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Martínez y Marroquín, 1997):

1. Modelado. Consiste en representar ante el alumnado un caso de bullying en el que las partes tratan de resolverlo de forma constructiva,

por medio del diálogo, mostrándole y no sólo explicándole como debe actuar, para que le sirva de modelo a imitar.

2. Representación de papeles. Una vez que el profesorado le ha mostrado al alumnado lo que ha de hacer para afrontar un caso de bullying, mediante un modelo a imitar, es el momento de ensayar su puesta en práctica. Se piden voluntarios/as y se les da a los alumnos/as que van a actuar como víctima y como acosador/a la descripción de la situación ficticia. Los observadores/as también reciben un papel para tomar notas durante la función. Después, se procede a la representación de la situación problema, resolviéndola a través de un proceso de negociación, mediación o consenso en grupo.
3. Retroalimentación. En esta fase se tratan de corregir los errores que se hayan cometido en la exhibición y se premia todo aquello que se haya hecho bien.
4. Generalización. Consiste en que el alumnado sea capaz de aplicar lo aprendido a su vida diaria. Se puede lograr pidiendo al alumnado que proponga situaciones problema cotidianas para ser trabajadas con esta técnica, o que reflexione acerca de si las conductas adoptadas en los casos de bullying ficticios que han sido representados en clase, pueden ser extrapoladas a contextos reales.

La dramatización o role-playing sirve para comprender conductas, desarrollar capacidades y analizar problemas (Rozemblum, 2007), resultando muy útil en los procesos de mediación, de formación de mediadores/as, en la comprensión de los propios sentimientos e ideas y los de los/las demás, contribuyendo al desarrollo de la asertividad, la empatía, la escucha activa y el aprendizaje de habilidades de resolución de problemas.

### Técnicas y estrategias orientadas al grupo-clase

## 8. Desarrollo de la empatía

La empatía es la experiencia afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona (Hoffman, 1975, 1981, 1982 y 1983). Atendiendo al grado de profundidad se suelen distinguir dos tipos de empatía:

- Empatía cognitiva: es la habilidad de comprender el estado emocional de otra persona.
- Empatía afectiva: implica sentir o compartir el estado emocional de otra persona.

La empatía afectiva requiere de un nivel mayor de profundidad que la cognitiva. Es decir, se puede comprender a alguien, pero hasta que no se logra sentir lo que él/ella está experimentando no se alcanza la verdadera empatía (Jolliffe & Farrington, 2004).

Se debe desarrollar la empatía en todo el alumnado del grupo-clase contribuyendo así a la prevención del bullying, pero sobre todo es necesario promover esta capacidad en los acosadores/as, pudiendo tener cierta empatía cognitiva pero nunca afectiva (Jolliffe & Farrington, 2006).

El proceso a seguir para trabajar la empatía en el aula se centra en cuatro fases (Ortega et al., 1997):

- Fase 1. Presentarse de forma positiva, no prepotente. El primer día de clase el alumnado ha de presentarse a sus compañeros/as, pudiendo utilizar distintos ejercicios. Por ejemplo, se distribuyen los alumnos/as del grupo-clase por parejas y se les deja un tiempo para que dialoguen entre sí, intentando descubrir la mayor cantidad posible de cosas sobre su pareja. Luego, cada uno/a debe presentar a su compañero/a en primera persona, como si estuviera hablando de sí mismo/a. Otro posible ejercicio es el “cara a cara”, se empieza haciendo dos filas en las que el alumnado se coloca uno/a en frente de otro/a mirándose a la cara, fijándose en los detalles que identifican su rostro. Después, con

los ojos cerrados, han de pasar sus manos por la cara de los compañeros/as hasta reconocer a su pareja, e ir repitiendo esta labor haciendo que los alumnos/as vayan cambiando de lugar. También se puede optar por el ejercicio del “espejo”, aquí el alumnado ha de señalar en que se parecen sus ojos, sus orejas... a las del compañero/a, de esta forma aprenden a reconocer al otro/a como a un/a semejante. Estos ejercicios deben acompañarse de una breve reflexión personal del alumnado sobre cómo se han sentido al hacerlos, junto a una puesta en común.

- Fase 2. Reconocer emociones y sentimientos comunes. Para conseguir esto los alumnos/as piensan en una historia real o ficticia en la que podrían verse envueltos/as y en la que aparecen emociones como el miedo, la alegría, la rabia, la tristeza... Después, cada uno/a escribe en un papel los sentimientos y emociones que él/ella cree que tienen los personajes, se leen las diferentes aportaciones haciéndose un perfil de estos y se procede a su representación. Terminando con una reflexión común acerca de las emociones que les ha despertado la función. Con este ejercicio se pretende conseguir que el alumnado se identifique con un personaje y reconozca en él temores y alegrías semejantes a las suyas.
- Fase 3. Todos/as necesitamos ser queridos/as. En esta fase se pretende que el alumnado tome conciencia de la necesidad de afecto del ser humano, sobre todo ante situaciones difíciles, para ello se pueden inventar y representar distintas historias
- Fase 4. Evaluar los resultados del proceso seguido para desarrollar la empatía en el alumnado del grupo-clase. Cada alumno/a ha de señalar qué ha aprendido, en qué han cambiado sus actitudes y qué modificaría de los ejercicios realizados. Todo ello unido a posibles anotaciones del profesorado sobre cómo se han ido desarrollando dichos ejercicios y si se ha producido algún problema, como se ha resuelto.

**Técnicas y estrategias orientadas al grupo-clase****9. Reafirmación personal**

De acuerdo con Beane (2006) el proceso de reafirmación personal que una persona hace de sí misma, infundiéndose ánimos para conseguir las cosas y autodirigiéndose comentarios positivos, a lo que contribuyen también las actuaciones y comentarios que emiten los/las demás sobre esa persona, mejora su autoconcepto y su autoestima, ayudando en la prevención del bullying y en la recuperación psicológica y emocional de las víctimas.

Las víctimas de bullying tienen dificultades para reafirmarse a sí mismas tendiendo a hacer justo lo contrario, autodirigirse expresiones negativas que propician la aparición en ellas de creencias, actitudes, sentimientos y conductas también negativas, hundiéndola en una espiral de difícil salida que hay que romper.

El profesorado puede contribuir a la reafirmación personal del alumnado pidiéndole por ejemplo que haga un listado de sus características personales positivas, incentivándole con cuestiones como: ¿qué cosas te gustan de ti mismo/a?, ¿en qué eres bueno/a?, ¿qué cosas buenas de ti te gustaría que conocieran los/las demás?... Dejando que otras personas (compañeros/as, familiares, profesores/as...) puedan añadir aspectos positivos a la lista. A continuación, cada alumno/a puede leer en voz alta su lista de reafirmación, confiando más en sí mismo/a y conociendo los rasgos positivos que más valoran los otros/as en él/ella (Beane, 2006). El profesorado también puede hacer cumplidos o resaltar los rasgos positivos de sus alumnos/as. Aunque esto entraña un riesgo, que el alumnado piense que alguno/a de sus compañeros/a es su favorito/a o perciba que alguien es rechazado/a por el profesor/a, pudiendo ocasionar envidias, el desarrollo desmesurado de ciertos egos o la pérdida de valía personal. Para evitar esto, el profesorado debe dirigirles con la misma frecuencia comentarios positivos y negativos a todos/as sus alumnos/as.

**Técnicas y estrategias orientadas al grupo-clase**

10. Lazos de amistad

Esta estrategia consiste en que los alumnos/as compartan experiencias positivas como excursiones, campamentos, convivencias... en las que puedan relacionarse entre sí de forma distendida, fuera del entorno escolar, favoreciendo el desarrollo de sus habilidades sociales y la aparición de lazos de amistad entre ellos/as. Es cierto que a veces estas actividades pueden tener un efecto contrario al esperado, provocando el rechazo y el aislamiento de algún/a alumno/a, por lo que el profesorado no debe descuidarse, identificando y controlando rápidamente el problema (Olweus, 1993).

Por ejemplo, el centro educativo puede desarrollar este tipo de actividades relacionándolas con distintos contenidos curriculares, e implicar al alumnado en su organización para conseguir así aumentar su motivación por participar y porque todo se desarrolle según lo esperado. El profesorado debe encargarse de hablar con las familias para que den su consentimiento y se impliquen en la planificación de estas actividades, pudiendo algún padre o madre ejercer de acompañante junto al profesorado para velar por la seguridad del alumnado.

Algunos consejos para hacer y conservar amigos/as son: tomar la iniciativa para acercarse y entablar un primer contacto con alguien; apuntarse a actividades, clubs... tanto dentro como fuera del centro educativo para aumentar las relaciones sociales; no centrarse en uno/a mismo/a cuando se hable con otra persona, interesándose por sus cosas; si la situación lo propicia, manifestar nuestras aficiones, talentos y aspectos positivos para ver si se comparten intereses y que los otros/as se den cuenta de nuestras aptitudes y cosas buenas; ser sincero/a y honesto/a al hablar de uno/a mismo/a y expresar opiniones y sentimientos; ser amable; implicarse en la relación, promoviendo planes y aceptando sugerencias; ser tolerantes y compartir con los/las demás los buenos y malos momentos (Galbraith & Delisle, 1996, texto adaptado por Beane, 2006). El profesorado puede utilizar estos consejos para hacer reflexionar al alumnado sobre sus propias experiencias, seleccionando aquellas



habilidades que usan ellos/as para hacer amistades y las que más utilizan los/las demás cuando se acercan a ellos/as.

Además, también se puede trabajar en la identificación de los rasgos que caracterizan a un “buen” y a un “mal” amigo/a. Según Beane (2006) un “buen amigo/a”: te ayuda en los malos momentos; te escucha; le gusta cómo eres, con tus virtudes y tus defectos; se puede confiar en él/ella; es honesto/a; ejerce sobre ti una influencia positiva ayudándote a ser mejor persona y dándote buenos consejos; te comprende; comparte contigo sus experiencias, ideas, opiniones y sentimientos; te respeta a ti y a tus cosas; es justo/a; te defiende y apoya ante aquellos/as que quieren injuriarte o causarte un daño y no te obliga ni coacciona para hacer cosas que tú no quieres. Por otra parte y de acuerdo con el autor, un “mal amigo/a” presume excesivamente de sus aspectos positivos; agrede verbal o físicamente a otras personas; es un mandón/a y siempre se ha de hacer lo que él/ella quiere para que no se enfade; hace bromas pesadas; se burla de otras personas; miente; difunde falsos rumores; es grosero/a, sarcástico/a; ignora a algunas personas; las excluye de las conversaciones o actividades; las pone en evidencia y hace trampas.

### Técnicas y estrategias orientadas al grupo-clase

#### 11. Potenciar de amabilidad

La amabilidad contribuye a crear un ambiente de interacción más positivo. Beane (2006) propone algunas actividades que el profesorado puede trabajar con el alumnado para desarrollar esta cualidad: organizar asambleas en las que compartan confidencias, como por ejemplo cuándo fue la última vez que alguien hizo algo bonito por ellos/as o al revés, en que momento ellos/as hicieron algo bueno por otra persona y lo que sintieron en ambas situaciones; que escriban un listado con actos de amabilidad, usándolo como guía de su comportamiento; que recopilen historias sobre actos de amabilidad y las comenten en clase o hacer que un alumno/a durante una semana sea amable con uno/a de sus compañeros/as elegido al azar, explicando después al resto del grupo-clase en que han consistido sus acto de amabilidad.

#### 7.2.4. Acciones orientadas a la resolución de casos de bullying.

Es importante en este momento, recordar que uno de los objetivos de este estudio es describir medidas de prevención e intervención que se puedan seguir con el el bullying, centrándose este subapartado precisamente en describir este último tipo de acciones, es decir, distintas formas de intervenir ante un caso de bullying.

El profesorado dispone de distintos planes, programas, técnicas y estrategias que pueden guiar su actuación cuando de enfrente a un caso de bullying, destacando las que a continuación se describen –ver Figura 1.8-.

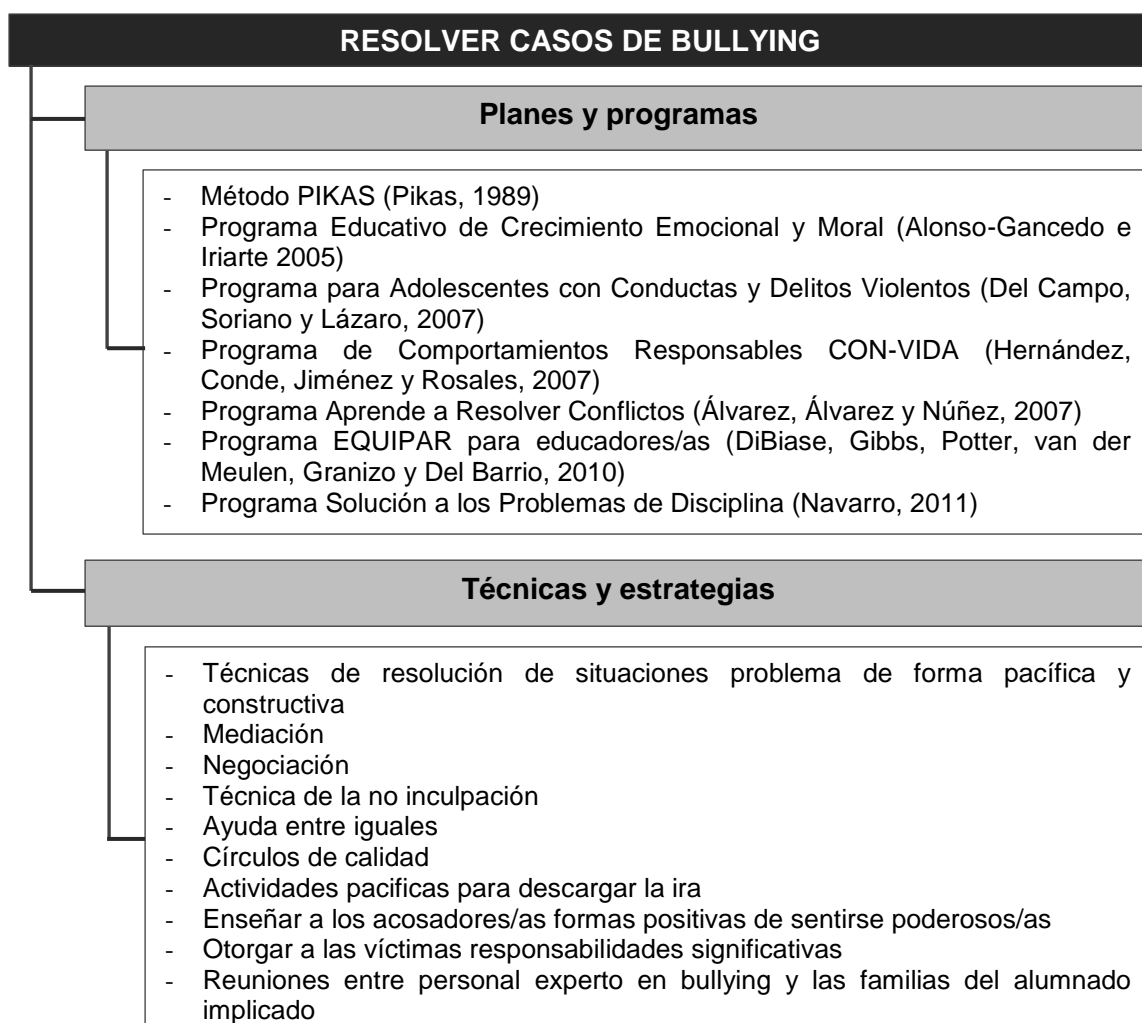


Figura 1.8. Acciones orientadas a la resolución de casos de bullying

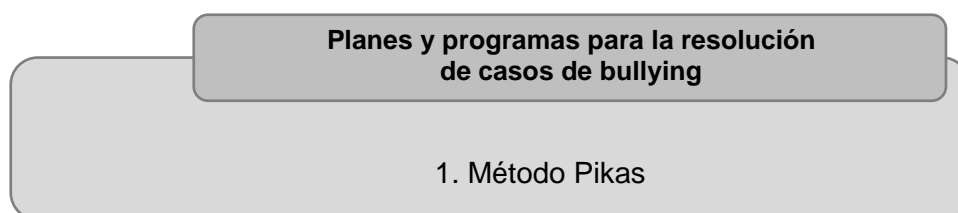
Fuente: Elaboración propia

### **a. Planes y programas.**

Los planes y programas de intervención ante un caso de bullying tienen dos finalidades, por un lado detener la situación de bullying y por otro, buscar las causas de dicha situación problema para intervenir en el origen de la misma y contribuir así a prevenir su aparición en el futuro. Seguidamente, se exponen algunos planes y programas para la resolución de casos de bullying:

#### **PLANES Y PROGRAMAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CASOS DE BULLYING**

1. Método Pikas (Pikas, 1989)
2. Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (Alonso-Gancedo e Iriarte 2005)
3. Programa para Adolescentes con Conductas y Delitos Violentos (Del Campo, Soriano y Lázaro, 2007)
4. Programa de Comportamientos Responsables CON-VIDA (Hernández, Conde, Jiménez y Rosales, 2007)
5. Programa Aprende a Resolver Conflictos (Álvarez, Álvarez y Núñez, 2007)
6. Programa EQUIPAR para educadores/as (DiBiase, Gibbs, Potter, van der Meulen, Granizo, y Del Barrio, 2010)
7. Programa Solución a los Problemas de Disciplina (Navarro, 2011)



El método Pikas fue creado en 1989 por el psicólogo sueco Pikas, del que recibe su nombre, para ser aplicado una vez se ha producido el caso de bullying.

Con él se pretende que los implicados/as en el problema asuman sus responsabilidades y traten de buscar una solución, por medio de entrevistas

individuales y de un encuentro entre la víctima y el acosador/a, en el que la disposición favorable de ambas partes por subsanar el problema les lleve a la adopción de un acuerdo positivo para todos/as.

Este método ha sido pensado para ser aplicado en jóvenes con edades comprendidas entre los 9 y los 16 años y se compone de tres etapas:

- Etapa 1. Entrevistas individuales. Primero se conversa con el acosador/a y si este/a es respaldado/a por un grupo de compañeros/as se continua con ellos/as y por último, se cita a la víctima. Siempre estas conversaciones se realizan de forma individual, sin aviso previo para que no preparen su declaración y procurando que no hablen entre ellos/as.

Se recomienda utilizar una entrevista estructurada, clara, cerrada y con una duración de entre 7 y 10 minutos. Además, hay que tratar de hacerla fuera del escenario habitual en el que se mueve el alumnado, por ejemplo en un despacho o sala de reuniones, sin elementos distractores, ni interrupciones y con un mobiliario sencillo y movable que favorezca el contacto visual entre el profesor/a y el alumno/a y les permita situarse a la misma altura, generando una situación de confianza que ayude al alumno/a a sincerarse.

El profesor/a que realice las entrevistas ha de tener experiencia en ello, poseer conocimientos psicológicos y saber mantener una actitud neutral ante el alumnado, procurando que sea siempre la misma persona quien las realice, percibiendo mejor cualquier cambio que se produzca en el alumnado y dándoles cierta seguridad a estos/as.

Hay un modelo de entrevista útil para ser usado con el acosador/a, otro para las víctimas y un tercero para los testigos. En la entrevista con el acosador/a se trata de que él/ella mismo/a reconozca que su conducta no es adecuada y aporte sugerencias de cómo cambiarla, revisando en entrevistas posteriores si ha puesto en práctica dichas sugerencias de cambio. En la entrevista con la víctima, hay que darle ánimo y apoyo para que transmita su malestar y cuente todo lo que le está sucediendo. Una vez se ha logrado que se sincere, hay que hacerle ver que él/ella también ha de cambiar su conducta evitando

algunas actitudes personales que pueden provocar la aparición del bullying. En las entrevistas a los testigos, se intenta que empaticen con la víctima, que se comprometan a ayudarla y que no cooperen con el acosador/a.

- Etapa 2. Entrevistas de seguimiento. Se pasa a esta fase una vez el alumnado se ha comprometido a asumir ciertos cambios en su conducta, manteniéndose encuentros periódicos de tres minutos con cada uno/a de ellos/as. Si su actitud no varía, se continuará con el trabajo individual hasta que se consiga y después, si todos/as los implicados/as están de acuerdo, se procederá al encuentro entre el acosador/a y la víctima para que establezcan entre ellos/as pactos estables, entrando en la siguiente etapa.
- Etapa 3. Reuniones con el acosador/a y con la víctima. Se hacen sólo cuando es posible y siempre que las partes implicadas en la situación problema deseen alcanzar una solución. En esta reunión se cita primero al acosador/a y se le prepara para la llegada de la víctima, cuando esta entra en la habitación debe poder ir directamente a su silla sin tener que pasar por delante de él/ella, sentándose cerca del profesor/a para que se sienta protegido/a. A continuación, el acosador/a expresa su opinión sobre la víctima sin ser interrumpido/a, después el profesor/a, que en esta fase toma el rol de mediador/a, le ofrece a la víctima la oportunidad de explicarse y luego, cada alumno/a puede opinar y aportar soluciones respetando los turnos de palabra hasta llegar a un consenso común.

**Planes y programas para la resolución  
de casos de bullying**

**2. Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral**

El Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral, también conocido como programa PECEMO, fue desarrollado por Alonso-Gancedo e Iriarte (2005) con el objetivo de enseñar al acosador/a a gestionar moralmente

su comportamiento, siendo esta una forma más estimulante y eficaz de cambiarlo que mediante el uso de castigos y sanciones. Consiste en:

- Desarrollar su autoconciencia emocional, es decir, enseñarle/a aprendiendo a reconocer sus emociones, a transmitir estas y a regular su expresividad según el contexto.
- Identificar y comprender las emociones de las otras personas, comunicándose afectivamente con ellas.
- Adquirir valores de convivencia.
- Estimular la autonomía y el autodomio moral.
- Tomar conciencia de los patrones propios de comportamiento, ampliándolos y sabiendo escoger el más adecuado.

De este modo, el programa resalta la necesidad de fomentar comportamientos positivos y cívicos, no sólo de corregir los negativos. Concluyendo con una serie de orientaciones para promover la convivencia (Alonso-Gancedo e Iriarte, 2005; Consejo Escolar de Navarra, 2006; Hoffman, 2002; López de Dicastillo, 2006) como son: permitir/a que el/la adolescente experimente diferentes emociones, para que le sea más fácil empatizar con ellas; dirigir su atención a las emociones de las demás personas y exponerle/a a modelos empáticos y climas de colaboración que generen en él/ella un sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar, familiar y social.

En relación a los resultados del programa indicar que fue aplicado durante ocho semanas en alumnos/as de 3º ESO, consiguiendo que estos/as identificaran mejor sus emociones y sentimientos; coordinasen su pensamiento, con su emoción y su conducta; tuviesen un mayor control emocional; aumentase su capacidad para afrontar los problemas; mejorase su comportamiento y fueran más responsables, optimistas, prudentes, fuertes y equilibrados/as emocionalmente, lo que a su vez contribuyó a mejorar sus relaciones interpersonales (Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006).

**Planes y programas para la resolución de casos de bullying****3. Programa para Adolescentes con Conductas y Delitos Violentos**

Del Campo, Soriano y Lázaro (2007) son las autoras de este programa. Para ellas el bullying y el resto de conductas y delitos violentos cometidos por menores son aspectos de una misma realidad, a pesar de las peculiaridades de cada uno de ellos, todos dependen de los mismos factores y confluyen en muchos casos en una misma persona. Por tanto, si se quiere prevenir e intervenir eficazmente ante el bullying, hay que trabajar también en la prevención e intervención de todo tipo de conductas y delitos violentos.

El objetivo de este programa es tratar que los/las adolescentes dejen de comportarse de forma disruptiva, sintiéndose bien personal y socialmente. Se dirige a chicos/as de entre 12 y 19 años con conductas violentas y/o acosadoras que siguen distintas medidas en centros especiales o unidades de intervención educativa. No obstante, también puede utilizarse con alumnos/as con problemas de socialización, que no dominan el castellano, con ciertas limitaciones intelectuales y con carácter preventivo, en alumnos/as que no tienen ninguno de estos problemas. Pero, no debe aplicarse en menores que hayan cometido actos muy graves o con un alto grado de deterioro.

El programa se estructura en cuatro módulos complementarios, con sus objetivos, actividades y las variables personales que se trabajan en el/la adolescente. Estos módulos son:

- Módulo 1. Abriendo los ojos ante la violencia. Enfocado a que el alumnado adquiera una visión realista del bullying y de la violencia, identifique las situaciones en las que reacciona de esta forma y en las que otras personas se comportan así, se responsabilice de sus actos y tome conciencia de las consecuencias que estos tienen para otras personas, siendo capaces de ponerse en su lugar.
- Módulo 2. Una nueva forma de ser uno/a mismo/a, de hacerse valer y de ser valorado/a por los/las demás sin recurrir a la violencia y al

bullying, comportarse de esta forma no vale la pena. En este módulo se pretende conseguir: que el alumnado comprenda que todas las personas tienen derechos y que el bullying y la violencia atentan contra ellos; que tomen conciencia de que sus metas personales se pueden conseguir sin interferir en las de los/las otros/as y por medio de comportamientos normalizados y socialmente aceptados; que reflexionen sobre las distintas formas de intolerancia que conducen a comportamientos disruptivos; y que analicen la presión que ejerce el grupo de iguales como motivador de comportamientos disruptivos, desarrollando estrategias para conseguir integrarse resistiéndose a dicha presión.

- Módulo 3. Aprendo a conseguir mejor mis objetivos sin recurrir a la violencia. Aquí se trabaja el autocontrol, la empatía, cómo afrontar la frustración y la resolución de problemas de forma pacífica y justa.
- Módulo 4. La violencia sólo engendra más violencia. Consiste en enseñar estrategias como la reivindicación colectiva y la lucha pacífica para la defensa de los derechos ante situaciones de violencia y bullying.

**Planes y programas para la resolución  
de casos de bullying**

**4. Programa de Comportamientos Responsables CON-VIDA**

El programa que se presenta a continuación fue elaborado por Hernández, Conde, Jiménez y Rosales (2007) con el objetivo de reeducar al acosador/a, reintegrándolo/a en el centro educativo y en la comunidad en general.

En muchas ocasiones, el acosador/a es víctima de una agresividad interna que inconscientemente y autodestructivamente ejecuta para recibir un castigo. Se trataría de una demanda de reconocimiento y afecto, debiendo enseñarle otro camino distinto al de la agresividad para conseguirlo. En educación hay que combinar autoridad y afecto, ejercer la disciplina a través de la palabra, evitar el castigo físico y la humillación y apoyar la autodisciplina.



El programa CON-VIDA consta de siete tipos de actividades dirigidas a:

- Reparar daños y aprender a cuidar. La enmienda de daños materiales contribuye a solucionar trastornos emocionales (Malacrea, 2000). Las medidas reparadoras deben ser acordes con el tipo y gravedad de los hechos. Por ejemplo, si se ha llegado tarde al centro educativo el chico/a ha de ayudar a controlar la asistencia, o si ha hecho un dibujo en una pared tiene que pintarla.
- Asumir responsabilidades con los otros/as. En ocasiones resulta eficaz responsabilizar a los acosadores/as del cuidado de algún compañero/a que transitoria o permanentemente necesita ayuda, por alguna limitación física, psíquica o sensorial, convirtiéndose en su tutor/a.
- Ofrecerle un lugar. Se trata de resaltar las habilidades del acosador/a, con la finalidad de reforzar su autoconcepto y autoestima, además de mejorar la imagen que tienen sus compañeros/as de él/ella.
- Reconstruir su historia personal. Consiste en que el acosador/a reconstruya su identidad y refuerce sus lazos de unión con personas importantes para él/ella, elaborando la historia de su vida. También se podría contemplar la posibilidad de que un/a familiar llevase al chico/a a un lugar especial para él/ella o que visitara el centro educativo del/la menor y contara en su clase alguna parte significativa de su vida.
- Humanizar los conflictos. Son ejercicios que muestran como todo el mundo, al menos una vez en la vida, desearía comportarse de forma disruptiva sin miedo a recibir represalias. Para conseguir esto, durante un breve espacio de tiempo se les permite a los alumnos/as comportarse libremente sin que nadie les chille o se enfade con ellos/as, siempre y cuando no atenten contra su propia integridad física y emocional ni la de sus compañeros/as.
- Crear grupos de apoyo para las familias en crisis. Se organizan grupos de apoyo entre familias con problemas afines, para analizar sus emociones e impulsos e intentar ver el problema de forma neutra y objetiva.

- De apoyo al rendimiento escolar. Resaltan la importancia del aprendizaje cooperativo.

**Planes y programas para la resolución  
de casos de bullying**

**5. Programa Aprende a Resolver Conflictos**

El Programa Aprende a Resolver Conflictos (ARCO) es de Álvarez, Álvarez y Núñez (2007) y en él se aborda la resolución de problemas mediante la aplicación de técnicas como la negociación, la mediación y el consenso en grupo. Constituye una herramienta práctica para educar en convivencia, con actividades estructuradas que guían la labor docente a la hora de aplicarlas, dándole seguridad al profesorado. No obstante, es un programa abierto y flexible en el que el profesor/a decide las actividades a desarrollar dependiendo de las características de su realidad educativa.

Este programa está pensado para ser aplicado en alumnos/as de ESO y se estructura en cuatro partes:

- Parte 1. Contiene el “Cuestionario de Violencia Escolar” (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006), un instrumento de recogida de información válido y fiable que ayuda a decidir si hay que intervenir y comprobar el impacto de dicha intervención.
- Parte 2. Exposición de los principales modelos de intervención sobre convivencia escolar, describiendo más detenidamente aquel sobre el que se fundamenta el programa ARCO que es el de la “Educación en Resolución de Conflictos”.
- Parte 3. Contiene siete unidades con distintas actividades:
  - ✓ Unidad 1. Conflicto y violencia. En la que se define el concepto de “conflicto”, fomentando una actitud positiva hacia él, así como el de “violencia” y sus principales manifestaciones y consecuencias.
  - ✓ Unidad 2. Afrontamiento constructivo del conflicto. A través de la negociación, la mediación y el consenso en grupo.

- ✓ Unidad 3. Condiciones adecuadas para el afrontamiento. Con la explicación de las situaciones ambientales y emocionales previas que hay que crear para que la negociación, la mediación y el consenso en grupo funcionen.
- ✓ Unidad 4. Análisis del conflicto. Centrada en el estudio del conflicto a través de la toma de perspectiva, la escucha activa y el análisis crítico de la información antes de tomar cualquier decisión.
- ✓ Unidad 5. Búsqueda de soluciones. Para ello sugiere realizar una tormenta de ideas entre los implicados/as en el problema.
- ✓ Unidad 6. Evaluación de soluciones y posibles acuerdos. Se valoran las soluciones planteadas a desarrollar.
- ✓ Unidad 7: Práctica de resolución de conflictos. Se ensaya la negociación, la mediación y el consenso en grupo antes de llevarlas a la práctica en un caso real.

La información presentada en esta tercera parte del programa permite formar a los mediadores/as, a los alumnos/as ayudantes, a los coordinadores/as de las asambleas de aula y a todo el alumnado del centro educativo, en estrategias de resolución de problemas de forma pacífica y constructiva.

- Parte 4. Es el último bloque del programa y en él se ofrecen una serie de orientaciones y procedimientos a seguir para hacer funcionar correctamente el servicio de mediación, la red de alumnos/as ayudantes, las asambleas de aula y consensuar las normas de convivencia del centro y de los distintos grupos-clase.

No se dispone de datos empíricos que sustenten la eficacia del programa ARCO, pero en base a la evaluación informal del profesorado que lo ha utilizado y los datos obtenidos en la aplicación de su versión previa (Álvarez-García, 2006), se puede afirmar que es útil para formar al alumnado en la gestión constructiva de los problemas.

**Planes y programas para la resolución  
de casos de bullying**

**6. Programa EQUIPAR para educadores/as**

En Estados Unidos y Canadá, Gibbs, Potter & Goldstein (1995) desarrollaron el “*Programa EQUIP*”, destinado a romper el ciclo negativo de conductas delincuentes en el que se encuentran inmersos/as ciertos/as jóvenes. Este ciclo se inicia con la pérdida de convicciones morales en la adolescencia temprana, continua con el acercamiento a delincuentes iguales y con la adopción de conductas trasgresoras, que llevan al chico/a a una pérdida aún mayor de convicciones morales, completándose el ciclo (Menard & Huizinga, 1994).

El objetivo del programa EQUIP es disminuir las carencias de jóvenes antisociales, enseñándoles a pensar y a actuar de forma responsable. Más específicamente, el programa intenta disminuir los fallos cognitivos de los/las jóvenes, mejorar sus habilidades sociales, estimular su desarrollo moral y motivar una cultura de iguales positiva. Al desarrollar estas habilidades y competencias los/las jóvenes son capaces de ayudarse unos/as a otros/as, resolviendo sus problemas sociales y disminuyendo su comportamiento antisocial.

En Estados Unidos se ha aplicado con éxito este programa, reduciéndose la reincidencia de jóvenes delincuentes un año después de la finalización del programa, aumentando sus habilidades sociales y mejorando su juicio moral (Gibbs 2003; Liau, Shively, Barriga & Gibbs, 2004). Se ha utilizado también en un centro judicial de jóvenes delincuentes masculinos en los Países Bajos, disminuyendo sus errores cognitivos y desarrollando en ellos/as una visión más negativa de las conductas delincuentes (Nas, 2005).

El programa EQUIP fue adaptado en 2005 para ser usado en centros educativos, apareciendo el “*Programa EQUIP para educadores/as*” (DiBiase, Gibbs, Potter & Spring, (2005). Esta nueva versión está enfocada a alumnos/as de entre 10 y 13 años y tiene un carácter más preventivo que el programa original.

La eficacia del programa EQUIP para educadores/as también quedó probada en Estados Unidos (DiBiase, 2002) y en los Países Bajos (Van der Velden, Brugman, Boom & Koops, 2007), reduciendo el comportamiento disruptivo del alumnado.

La adaptación española del programa EQUIP para educadores/as es el “*Programa EQUIPAR para educadores/as*” (DiBiase, Gibbs, Potter, van der Meulen, Granizo y Del Barrio, 2010).

Este se compone de 25 sesiones divididas en tres bloques:

- Bloque 1. Errores de pensamiento y control del enfado. Existen cuatro errores fundamentales de pensamiento, que son: el egocentrismo, minimizar la gravedad de la propia conducta antisocial, culpar a otros/as de ella y ponerse en lo peor. Según Gibbs (2003), un bajo nivel de desarrollo moral combinado con algunos de estos errores de pensamiento aumenta el riesgo de convertirse en un/a delincuente, siendo necesario el uso de distintas técnicas que ayuden a la persona a manejar constructivamente el enfado, como la relajación o pensar en las consecuencias de la conducta de uno/a mismo/a.
- Bloque 2. Habilidades sociales. Estas le permiten al alumno/a comportarse de forma equilibrada ante situaciones interpersonales difíciles.
- Bloque 3. Dilemas sociales. Se refieren al desarrollo de cuestiones morales en términos de justicia y a la aplicación de criterios morales para evaluar el comportamiento de las personas (Boom & Brugman, 2004). Se ofrecen dilemas hipotéticos propios de la vida diaria del alumnado, relacionados con valores como la amistad, la sinceridad y el respeto.

Por lo que respecta a los resultados del programa señalar que estos fueron muy positivos en el estudio piloto que se realizó en dos IES de la Comunidad de Madrid, durante el curso 2006-2007 (Granizo, van der Meulen y del Barrio, 2007).

Así pues, el programa EQUIPAR para educadores/as es un material que puede contribuir a mejorar la convivencia en los centros escolares, prevenir la victimización escolar y favorecer el desarrollo moral de las personas.

**Planes y programas para la resolución  
de casos de bullying**

**7. Programa Solución a los Problemas de Disciplina**

Este programa de intervención elaborado por Navarro (2011), comúnmente conocido como SOPRODIS, tiene el objetivo de optimizar el clima de convivencia en los CEIPs y en los IES, aunque para ello sería necesario realizar algunas modificaciones.

Se ofrece en formato papel y en soporte informático, proporcionándose la información en dos archivos, uno que recoge las instrucciones y normas de aplicación entre otros documentos, y otro con el programa en sí. Es un programa a emplear para evaluar los problemas de disciplina que aparecen a nivel del centro, del aula o de un alumno/a concreto, proporcionando medidas para solucionarlos y llevar a cabo un seguimiento de los mismos. De este modo, frente a un caso de bullying empieza a aplicarse el programa indicándose si se opta por intervenir a nivel de centro, aula o directamente sobre los implicados/as, procediéndose a continuación a seleccionar aquellas medidas de las ofrecidas que mejor se ajusten a la situación problema.

Por último, en lo que se refiere a dicho programa apuntar que dentro de las medidas para afrontar los problemas de disciplina desde el centro se propone establecer un programa de formación del profesorado en bullying y convivencia escolar.

***a. Técnicas y estrategias.***

Igual que se señalaba en los planes y programas de intervención comentados anteriormente, las técnicas y estrategias que contiene este subapartado también tienen la finalidad de resolver los casos de bullying. Pero las técnicas y estrategias implican una actuación directa y puntual sobre el problema concreto, no en otros aspectos que pudieran favorecer la aparición de este. Así pues, dan una respuesta a corto plazo, sin poder prever si dicha

conducta volverá o no a aparecer en un corto periodo de tiempo. Algunas de estas técnicas y estrategias son las que se describen a continuación.

### **TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CASOS DE BULLYING**

1. Técnicas de resolución de situaciones problema de forma pacífica y constructiva
2. Mediación
3. Negociación
4. Técnica de la no inculpación
5. Ayuda entre iguales
6. Círculos de calidad
7. Actividades pacíficas para descargar la ira
8. Enseñar a los acosadores/as formas positivas de sentirse poderosos/as
9. Otorgar a las víctimas responsabilidades significativas
10. Reuniones entre personal experto en bullying y las familias del alumnado implicado

#### **Técnicas y estrategias para la resolución de casos de bullying**

1. Técnicas de resolución de situaciones problema de forma

Estas técnicas son útiles tanto para los acosadores/as como para las víctimas. Los acosadores/as aprenden una forma alternativa y más fructífera que la fuerza y la intimidación para solucionar sus problemas y las víctimas a reaccionar ante el bullying de manera más saludable que el sometimiento o la rebeldía (Ortega, P., 2001).

Díaz-Aguado, Moreno y Soler (2006) describen el proceso a seguir para solucionar un problema de forma pacífica y constructiva. Primero hay que definir el problema, luego pensar en posibles soluciones, valorando las consecuencias positivas y negativas que pueden tener cada una de ellas, y después se elige la/s más adecuada/s. A continuación se procede a la

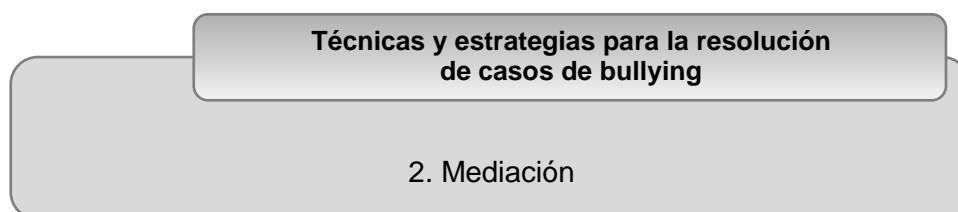
elaboración de un plan para ponerla/s en marcha, tratando de anticiparse a las posibles dificultades que puedan surgir, diseñando acciones para superarlas, prosiguiéndose con el desarrollo del plan y con la valoración de los resultados obtenidos.

Algunas de las actividades propuestas son:

- a. Tú dices – Yo digo. Comienza con la exposición de una de las partes implicadas de su visión del problema. Seguidamente, otra trata de resumir su intervención y da su propia versión de los hechos, y así sucesivamente hasta que todos/as los implicados/as en el problema se expresan y tratan de comprender a las otras personas, acercando posturas.
- b. Estrategia de las 3 Rs. Aquí cada una de las personas que participan en el problema explican su “resentimiento”, es decir, lo que les ha molestado. Piden lo que quieren que los otros/as hagan para subsanar la situación problema, que se conoce como el “requerimiento”, y llegan a un “reconocimiento” o trato en el que aceptan las peticiones de los/las demás y ceden en sus retribuciones.
- c. Inversión de roles. En esta actividad el acosador/a y la víctima se ponen en la piel del otro/a, para entender como se siente.
- d. Yo mensaje. Consiste en que una persona diga su nombre y explique que conductas de otra gente le incomodan y en qué sentido deberían cambiarlas. Así se consigue que los/las demás también se sinceren con esa persona.
- e. Convertir las ofensas en cumplidos. Consiste en aceptar las críticas constructivas e ignorar los reproches, los comentarios desagradables y los insultos.
- f. Usar el sentido del humor. Sirve para desdramatizar el problema.
- g. Reunión inter-grupos. Es útil para trabajar problemas entre dos grupos pequeños de personas, donde cada grupo da su descripción de los hechos y todos/as en gran grupo pueden opinar, empleando un tono cordial, sin discutir y respetando los turnos de palabra, reflexionando sobre las semejanzas y diferencias que hay entre la distintas posturas,



las peticiones que se hacen entre sí y las que estarían dispuestos/as a asumir para solucionar el problema.



La mediación es una técnica o estrategia que en el ámbito educativo se utiliza para resolver situaciones problema que se resisten a ser solucionadas de forma espontánea a través del diálogo y el consenso democrático. Existiendo un profesional experto/a, que puede ser un adulto o un compañero/a del alumnado implicado, que adopta el papel de mediador/a, escuchando por separado a las distintas partes del problema y comprobando que tienen posiciones favorables para solucionarlo amistosamente pero que no logran por sí solos/as ponerse de acuerdo. Tras la escucha, el mediador/a procede al encuentro entre los implicados/as, estableciendo turnos de palabra y tratando que se llegue a un consenso común aceptado por todos/as (Ortega y Del Rey, 1997, 2003).

Un proceso de mediación se inicia cuando algún miembro de la comunidad educativa detecta un problema que se puede solucionar mediante esta técnica, siempre y cuando la víctima y el acosador/a estén de acuerdo, por petición de estos/as o porque lo dictamine la institución educativa. Los procesos de mediación constan de cinco fases (Lederach, 1996; Torrego, 2000):

- Fase 1. Premeditación. Consiste en establecer unas condiciones previas que favorezcan el éxito de la técnica. Primero se recoge toda la información posible sobre el problema y luego, las personas responsables de la mediación (el equipo impulsor del servicio o el departamento de orientación) o los/las protagonistas de la situación problema eligen al mediador/a que se va a encargar del caso, de entre los mediadores/as disponibles. Este/a se presenta a las partes implicadas, les explica su función, el proceso que se seguirá y lo que pueden conseguir si colaboran.

En esta fase también se establecen las normas generales y específicas que van a regir la mediación. Las generales son iguales para todos los casos y elaboradas por las personas responsables de la técnica. Las específicas son diferentes en cada situación y pactadas con los/las participantes.

Asimismo, se ha de acordar el número de sesiones que se dedicará a su desarrollo, no siendo inferior a tres ni superior a diez, de unos cincuenta minutos cada una de ellas, dejando pasar una semana entre una y otra sesión para que los implicados/as puedan pensar en sus posibles cambios de conducta.

Se debe lograr el compromiso de las partes a respetar las normas y a colaborar en el proceso, plasmándose en el “contrato de mediación”.

- Fase 2. Análisis de la situación problema. Los protagonistas ponen por escrito los hechos que han originado el problema, incluyendo sus sentimientos y emociones y se lo entregan al mediador/a. Luego cada uno/a lee su versión y resume el punto de vista de la otra parte, desarrollando así la empatía. A continuación, el mediador/a destaca los puntos comunes de ambas versiones.
- Fase 3. Búsqueda de soluciones. El mediador/a les pide a la víctima y al acosador/a que traten de encontrar una solución realista, imparcial y que no involucre ni afecte negativamente a otras personas, pudiendo utilizar para ello una tormenta de ideas. El mediador/a sólo puede proponer soluciones en caso de bloqueo de los implicados/as, aunque son ellos/as los/las que deciden.
- Fase 4. Acuerdo. El mediador/a intenta que los implicados/as valoren las consecuencias de las soluciones aportadas y que lleguen a un acuerdo sobre cuál o cuáles poner en práctica, concretando también cuándo y cómo se llevarán a cabo. Así, en las sesiones de cierre se han de valorar las soluciones encontradas y establecer un pacto de convivencia entre ambas partes.
- Fase 5. Seguimiento. En el acuerdo se han de incluir reuniones de seguimiento.

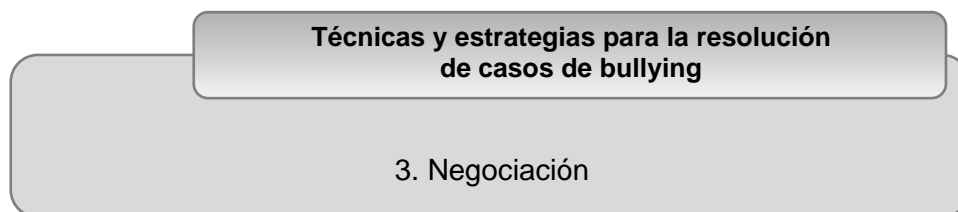
Para continuar, señalar que el servicio de mediación escolar podría ser una de las posibles formas de introducir esta técnica o estrategia en el centro educativo. Personas formadas en el proceso de mediación a las que el alumnado puede acudir ante un problema. Según González-Castro, Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Pienda y Fernández (2007) el servicio de mediación escolar puede estar formado por profesores/as y alumnos/as voluntarios/as, sólo por alumnos/as, sólo por profesores/as o por personas externas al centro educativo. Para su puesta en marcha el profesorado interesado ha de informar y sensibilizar al equipo directivo, al claustro de profesores/as y al Consejo Escolar para que lo aprueben y después, se nombra un/a responsable del proyecto y se crea un grupo de trabajo formado por profesores/as que serán los encargados/as de seleccionar y formar a los mediadores/as.

Según Ortega y Del Rey (2003) un buen mediador/a debe tener capacidad de dialogo y escucha activa, una elevada autoestima, ser solidario/a, imparcial y tolerante, saber expresar sus sentimientos y emociones, gozar de aceptación social y disponer de tiempo para formarse y para realizar las mediaciones.

La mediación contribuye a crear en el centro educativo y en los grupos-clase un clima de bienestar general, convirtiéndose así en una buena técnica de prevención del bullying. Sin embargo, tal y como señala Olweus (2006), se ha de tener en cuenta que la mediación no es apropiada para resolver casos de bullying, porque en estas circunstancias la víctima y el acosador/a nunca podrán ponerse a un mismo nivel y buscar conjuntamente una solución positiva para ambas partes, el acosador/a siempre demostrará ante su víctima una superioridad sea del tipo que sea, provocando una diferencia de poder entre ambas partes.

Ortega y Del Rey (1997, 2003) también resaltan esta limitación en el uso de la mediación y añaden que su uso en un caso de bullying podría hacer que la víctima se viera obligada a utilizar herramientas de defensa que generalmente no posee, al mismo tiempo que el acosador/a podría aumentar su prepotencia o dominio psicológico sobre él/ella. Asimismo, añaden que muchas veces los adultos utilizan la mediación para esconder más que para resolver los casos de bullying: “hemos hablado con los chicos/as y..., esto ya se arregla solo...”.

Además, con frecuencia, el acosador/a no reconoce la autoridad del alumno/a mediador/a y a veces llega a convertirse él/ella también en su víctima.



La siguiente técnica implica un proceso de interacción comunicativa en el que dos o más partes intentan resolver un problema de intereses utilizando el diálogo y la discusión, descartando los abusos como método de actuación y avanzando hacia un acercamiento gradual mediante concesiones mutuas (Morley & Stephenson, 1977). La principal diferencia entre la mediación y la negociación es que en esta última no se produce la intervención de terceras personas (Fernández, Álvarez, Álvarez-García González-Castro, González y Núñez, 2007).

En la negociación las partes implicadas en el problema van acercando posturas, sin superar nunca el punto límite de ninguna de ellas, porque esto rompería la posibilidad de llegar a un acuerdo común.

Beltrán y Pérez (2000) y Girard y Koch (1997) hablan de las siguientes fases en el proceso de negociación:

- Fase 1. Condiciones previas. Hay que buscar un momento sin apuros de tiempo y un lugar sin interrupciones que permita a las partes implicadas mirarse a los ojos, observar sus gestos y escuchar sus impresiones. Además, los interlocutores/as han de afrontar el problema sin ira, escuchando activamente y con respeto a la otra persona.
- Fase 2. Análisis de la situación. Cada una de las partes expone su versión de lo sucedido, los intereses que subyacen y sus sentimientos.
- Fase 3. Búsqueda de soluciones. Todos/as los implicados/as han de proponer posibles soluciones.
- Fase 4. Acuerdo. Se valoran cuál o cuáles son las soluciones más adecuadas.
- Fase 5. Seguimiento. Un tiempo después, se han de analizar las consecuencias que la decisión acordada ha tenido. Si son positivas se

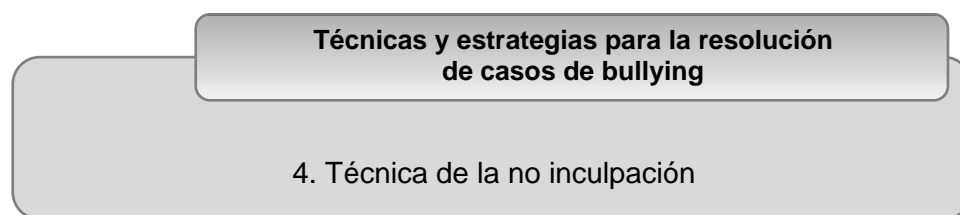
reforzará la conducta desarrollada y si son negativas se planteará la puesta en marcha de un plan alternativo.

Existen algunas tácticas que el negociador/a puede utilizar con el fin de conseguir las máximas concesiones de la parte contraria implicada en el problema, entre ellas Kennedy, Benson y McMillan (1990) señalan las siguientes:

- Hacer promesas de futuro que en la mayoría de las ocasiones no llegan a cumplirse, pudiendo combatir esta estrategia pidiendo pruebas y compromisos de los ofrecimientos.
- Empezar la negociación con una elevada petición, para presionar a la otra parte y que se retire o intente hacerle frente mediante una oferta igual. Ante esta situación se puede actuar presentando una oferta muy baja opuesta a la que hace la otra parte, para que se dé cuenta de lo inaceptable de su proposición.
- El bueno y el malo es una de las tácticas más antiguas, una persona presenta una solución extrema de la situación problema y luego la misma persona o un compañero/a que se encuentra en su mismo lado plantea otra solución más flexible. De esta forma aunque esta segunda postura sea también inaceptable será percibida como más favorable al compararla con la primera petición. Este plan se puede romper, por ejemplo, dejándole claro a la otra parte que su propuesta no pasara de ser eso, una proposición, o respondiéndole presentándole dos planteamientos igual de exagerados pero contrarios a los suyos.
- Otra maniobra es el farol, que consiste en que una de las partes le pide a la otra que mejore su ofrecimiento porque tiene opciones mejores, debiendo aconsejarle que acepte dichas ofertas o que las demuestre.
- Si una de las partes conoce algún punto débil de la otra, puede utilizarlo para hacerle acatar ciertas concesiones con las que no está de acuerdo. En estos casos resulta útil que la parte chantajeada enlace sus puntos débiles con sus puntos fuertes.
- Despertar la compasión de la otra persona empleando el chantaje emocional y diciéndole los efectos negativos que le ha ocasionado el problema.

- También destaca la táctica del bolsillo vacío, en la que se dice que se desea llegar a un trato pero que no hay posibilidad alguna de acceder a las peticiones solicitadas, para que se reduzcan las exigencias.
- Igualmente, la falta de autoridad o política de empresa es otra excusa que suele utilizarse para mantenerse firme en una postura, indicando que solamente se cumplen órdenes. Si se negocia a través de terceras personas, lo mejor es no mostrar desde el principio todas las cartas, intercambiándose poco a poco información entre las partes.

Además, se aconseja a los implicados/as que no anuncien su éxito en la negociación hasta que no hayan firmado el acuerdo, porque puede provocar que la otra parte reflexione sobre sus concesiones y decline algunas de estas (Kennedy, Benson y McMillan, 1990).



Es una técnica elaborada por Maines & Robinson (1991) con el objetivo de resolver los casos de bullying, dirigida tanto a la víctima, como al acosador/a y a los testigos.

Se aplica de la siguiente forma: el profesor/a se reúne con la víctima y con un grupo reducido de alumnos/as, entre los/las que se encuentra el acosador/a y los testigos. La víctima le cuenta al grupo lo que le está ocurriendo y como se siente y a partir de ahí, cada alumno/a sugiere una forma en la que cambiará su propio comportamiento en el futuro.

Para poder ser desarrollada correctamente requiere de cierta preparación por parte del profesorado, la cual se puede llevar a cabo a través de videos tutoriales para la formación del/la docente.

**Técnicas y estrategias para la resolución de casos de bullying****5. Ayuda entre iguales**

Esta técnica consiste en que algunos alumnos/as se ofrecen voluntarios/as para ayudar a otros/as compañeros/as más vulnerables o que se encuentran ante un problema. Dicha ayuda la realizan mediante la escucha activa, la empatía y la transmisión de distintas habilidades para la resolución de problemas de forma pacífica y constructiva, siendo su principal objetivo que el alumnado sea capaz de afrontar y solucionar sus propios problemas (Ortega y Del Rey, 1997).

Según Cowie & Wallace (1998), el alumnado “ayudante” ha de prepararse para desempeñar esta labor, formándose en distintas técnicas relacionadas con: la resolución de problemas de forma pacífica y constructiva, la mediación, el liderazgo de grupos, las habilidades de escucha activa, de expresión y de lectura del lenguaje corporal, la comprensión de sentimientos, la empatía y la retroalimentación emocional y verbal. Todas ellas les permitirán adquirir habilidades que le ayudaran a generar un buen clima de convivencia y a entablar una relación positiva con el compañero/a al que han de ayudar. También han de aprender a guardar la confidencialidad de las informaciones de cada caso y a orientarles, aunque sean los/las propios/as protagonistas los/las que tienen que solucionar sus propios problemas, evitando dar consejos y resolver los problemas de los otros/as.

Una vez se ha seleccionado y entrenado al alumnado que va a actuar como ayudante, se establecen varias reuniones entre ellos/as y la persona responsable de la técnica (profesor/a-tutor/a u orientador/a) en las que se tratan distintos puntos como los siguientes: se decide quién o quienes les supervisarán; cuánto tiempo durará su labor de ayuda; qué problemas no pueden tratar, como por ejemplo los de índole religiosa y sexual; las pautas a seguir si el problema les desborda; el lugar de encuentro entre el alumnado ayudante y ayudado y cómo gestionar sus citas. Además, se analizarán las

incidencias que se hayan producido en la puesta en marcha de la técnica y los resultados obtenidos.

Las evaluaciones que se han hecho de esta técnica o estrategia son muy positivas, manifestando el alumnado participante haber mejorado sus habilidades sociales, su autoestima y su capacidad de tomar decisiones de forma autónoma y reflexiva. Aunque no existe consenso acerca de su éxito en casos de bullying y de la extensión de sus beneficios a la totalidad del centro educativo (Andrés, 2007; Andrés y Barrios, 2006; Andrés, Barrios y Martín, 2005; Andrés y Martín, 2002; Andrés, Martín & Gaymard, 2005; Benítez, 2003; Cowie, 1998; Cowie y Fernández, 2006; Cowie, Naylor, Tallamelli, Chauhan & Smith, 2002; Cowie & Naylor, 1999; Ortega y Del Rey, 1999; Salmivalli, 1999).

No obstante, una variante de esta técnica, efectiva para casos de bullying pero con un carácter más preventivo es el *Programa Tutoría entre Iguales*, desarrollado por Andrés González Bellido en el IES Font Marítim de Barcelona, centro en el que el autor desarrolla las funciones de orientador/a. Aunque el programa también se está desarrollando en otros 40 centros educativos españoles (Sen, 2012). En este programa es el alumnado el que previene y resuelve sus propios problemas, sin la implicación adulta, mediante el empleo del dialogo y ayudándose unos/as a otros/as. Aunque en casos graves o que no se llega a una resolución deben comunicárselo al profesorado.

Los objetivos del programa son:

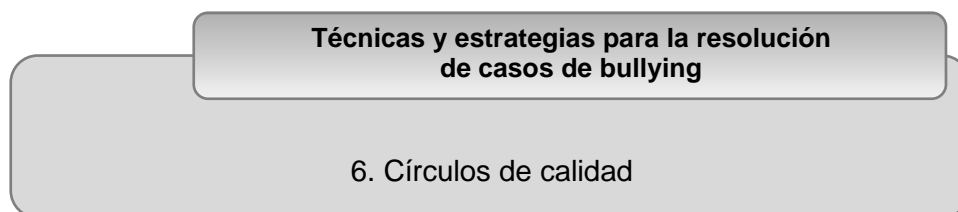
- Favorecer la integración del alumnado de 1º y 2º de ESO en el centro educativo.
- Ofrecer a este alumnado un compañero/a-tutor/a o “hermano/a mayor” de 3º o 4º de ESO que les ayude a integrarse, a disminuir su inseguridad al enfrentarse a un nuevo lugar desconocido para ellos/as y que mejore su autoestima.
- Reducir el desequilibrio de poder entre el acosador/a y la víctima, presente en los casos de bullying, al contar la víctima con el respaldo de un compañero/a-tutor/a, hecho que puede disuadir al acosador/a.
- Mejorar las relaciones entre la comunidad educativa, haciendo que esté más unida, rechazando así cualquier acto de bullying que dañe a alguno de sus miembros.



El desarrollo del mismo consiste en que de forma voluntaria un alumno/a de 3º de ESO se ofrece para tutorizar a otro/a de 1º de ESO, y al siguiente curso, el alumnado de 4º de ESO tutoriza al de 2º de ESO, de modo que en tres cursos todo el alumnado del centro ha sido tutor/a y tutorizado/a. Durante la primera semana del curso escolar los alumnos/as-tutores/as son formados/as sobre cómo detectar un caso de bullying, cómo crear un clima de confianza con su tutorizado/a y cómo estar atento/a a su integración en el centro, entre otros aspectos, procediendo a continuación el profesorado a la asignación de tutores/as y tutorizados/as según las características e informes del alumnado. Informando y solicitando el consentimiento a los padres y madres del alumnado de 1º y 2º de ESO para la tutorización de sus hijos/as.

A lo largo del proceso de tutorización el coordinador/a de este, que suele ser el orientador/a del centro, mantiene reuniones periódicas con los alumnos/as-tutores/as y con los padres y madres del alumnado de 1º y 2º de ESO, para comentar el desarrollo del mismo y por si ha surgido alguna situación de conflicto.

Por último, destacar que los resultados del programa en el IES Font Marítim han sido muy satisfactorios (Sen, (2012).



Los círculos de calidad son una técnica en la que un grupo de personas que tienen los mismos problemas se reúnen regularmente para ayudarse unas a otras, compartiendo experiencias y buscando soluciones (Ortega y Del Rey, 1997). La incorporación de los/las participantes a un círculo de calidad debe ser voluntaria, pudiendo estar formados sólo por alumnos/as, sólo por profesores/as o ser mixtos. Además, la identidad de estos/as, así como las charlas que se produzcan en ellos deben ser conocidas por el equipo docente y por la dirección del centro educativo. Asimismo, un profesor/a, un profesor/a-tutor/a u otra persona adulta ha de actuar como facilitador/a y

supervisor/a del proceso, necesitándose de doce a quince sesiones para la resolución de un problema, aconsejándose realizar una reunión por semana.

Ortega y Del Rey (1997) describen las normas que han de respetar los/las integrantes de un círculo de calidad, las fases que componen el desarrollo de este y los beneficios que aporta. En lo referente a sus normas, todas aquellas personas que deseen participar en un círculo de calidad han de escuchar las ideas y opiniones de sus compañeros/as, sin menospreciar ni ridiculizar a nadie; utilizar la crítica constructiva para analizarlas y proponer metas realistas pero que requieran un pequeño esfuerzo, junto con el proceso a seguir para lograrlas.

La técnica se compone de cinco fases:

- Fase 1. Identificación del problema. Se hace una lista de todos los aspectos relacionados con el problema que se deseen tratar, después se decide cuáles son los más importantes y sobre los que se va a trabajar.
- Fase 2. Análisis del problema. Se recoge toda la información posible sobre el problema, incluidas sus causas y consecuencias.
- Fase 3. Sugerir y estudiar soluciones. Una vez analizado el problema, se empieza a pensar en posibles soluciones.
- Fase 4. Presentación de soluciones a la dirección del centro. Cuando las personas que componen el círculo de calidad han encontrado una posible solución a su problema deben comunicársela a la dirección del centro educativo, a la inspección o a otra autoridad educativa con poder ejecutivo que les dé el permiso necesario para poder llevarla a cabo.
- Fase 5. Evaluación de resultados. Una vez aplicada la solución acordada hay que evaluar los resultados obtenidos, para ver si se ha logrado superar el problema y que cosas se podrían mejorar de cara a futuras aplicaciones de esta técnica.

Para finalizar, señalar que los círculos de calidad enseñan a practicar la toma de decisiones y la búsqueda de recursos; a trabajar de forma cooperativa; a expresar ideas, opiniones y propuestas de forma clara y argumentada; a escuchar a las demás personas, tratando de comprender sus posturas; a hacer

críticas constructivas; a persuadir y convencer; a desarrollar habilidades sociales y a mejorar el autoconcepto y la autoestima, siendo recomendables tanto para víctimas como para acosadores/as.

**Técnicas y estrategias para la resolución de casos de bullying**

**7. Actividades pacíficas para descargar la ira**

En ocasiones una persona daña a otra como una forma de descargar su frustración y tensión interior. De acuerdo con Beane (2006) toda persona ha de saber gestionar su ira, identificando cuando ha llegado a su límite de aguante, momento en el que debe alejarse del estímulo que le ha hecho enfadar, tranquilizándose y reflexionando sobre los motivos de su enojo.

Algunas de las actividades que ayudan a descargar la tensión acumulada de forma segura son por ejemplo el deporte, el baile, un juego interactivo o ejercicios de destreza mental. El cansancio intelectual repercute en el estado físico, contribuyendo también a descargar ese exceso de energía.

**Técnicas y estrategias para la resolución de casos de bullying**

**8. Enseñar a los acosadores/as formas positivas de sentirse poderosos/as**

Beane (2006) propone una actividad para conseguir que una persona pueda sentirse poderosa sin someter a nadie, consiste en que dicha persona se encargue de defender y velar por la seguridad de otros/as alumnos/as más pequeños que él/ella que están padeciendo bullying. Hacer cosas buenas como prestar ayuda a los/las demás, genera en las personas un sentimiento muy poderoso.

**Técnicas y estrategias para la resolución  
de casos de bullying**

**9. Otorgar a las víctimas responsabilidades significativas**

Para Beane (2006) el dar a las víctimas responsabilidades significativas para la clase puede ayudarlas a mejorar su estado emocional y social. Es una forma de que el profesor/a le haga saber a la víctima y al resto de sus compañeros/as que confía en él/ella, mejorando su autoestima y su imagen de cara a los otros/as. De este modo, esta actividad también puede repercutir positivamente en la relación con sus compañeros/as, incrementando su grupo de amigos/as.

**Técnicas y estrategias para la resolución  
de casos de bullying**

**10. Reuniones entre personal experto en bullying y  
las familias del alumnado implicado**

Olweus (1998) aconseja que los padres y madres del alumnado involucrado en un caso de bullying cuenten con la ayuda y el asesoramiento de expertos/as en el tema, pudiendo acudir a las reuniones solos/as o con sus hijos/as. Estas charlas les servirán para adquirir estrategias de prevención e intervención, desahogarse al poder exponer sus problemas y preocupaciones y ver estos desde otros puntos de vista.

### **7.3. Intervención familiar**

Dentro de las medidas de prevención o intervención ante casos de bullying, se incluyen aquellas que se establecen a nivel legislativo y las que se desarrollan en el ámbito educativo, pero no hay que olvidar la intervención familiar, dado que existen estudios que ponen de relieve la influencia de las familias en el desarrollo de conductas disruptivas en sus hijos/as (McCord,

1996; McNally, 1995; McGill, Deutsch & Zibbel, 1999; Smith, Berthelsen & O'Connor, 1997; Webber, 1997).

Así pues, las familias han de saber que educar a sus hijos/as en un entorno de agresividad, violencia y maltrato, promueve en ellos/as este tipo de comportamientos (Dahlberg, 1998; Rapp & Wodarski, 1997), necesitando formarse para convertirse en un buen agente educador. Para ello, hay que informarles de que cuentan con distintos recursos, como los talleres que ofrecen las Escuelas de padres y madres y diferentes programas de prevención e intervención en bullying.

### **7.3.1. Escuela de padres y madres.**

Entidades públicas, municipales y provinciales, organizan las llamadas Escuelas de padres y madres, dirigidas a familias de alumnos/as escolarizados/as en CEIPs y en IES ubicados dentro de su territorio de acción.

Brunet y Negro (1985, p. 21) definen estas escuelas como *“un plan sistemático de formación para padres y madres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales, que se desarrolla a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo”*. En base a ello, indicar que las actividades enfocadas a los padres y madres han de estar perfectamente organizadas y secuencializadas en el tiempo, aprendiendo mediante una metodología de trabajo centrada fundamentalmente en la reflexión sobre su propia experiencia y el diálogo, donde unos/as aprenden de otros/as.

Las Escuelas de padres y madres ofrecen anualmente talleres y programas de diferentes temáticas, de acuerdo a las necesidades e intereses detectados en las familias, siendo uno de los temas más demandados el de la prevención e intervención en casos de agresividad e indisciplina (Ortega et al., 1997). En ellos los padres y madres no sólo se forman sobre el tema que se esté tratando en el curso sino que también pueden compartir experiencias con otros padres y madres que se encuentran en su misma situación, lo que les puede ayudar a sentirse mejor consigo mismos/as al ver que otras personas se encuentran en su misma situación y a mejorar como educadores/as de sus hijos/as, siguiendo acciones adoptadas por otros padres y madres, contribuyendo todo ello a mejorar el clima de convivencia familiar.

### 7.3.2. Programa dirigido a la formación de las familias.

Aunque la mayoría de los programas que existen sobre prevención e intervención del bullying han sido ideados para ser desarrollados en los centros educativos, cada vez son más los que señalan la necesidad de abordar la problemática del bullying de forma global, actuando en el centro educativo, con las familias, con el profesorado, con cada uno de los grupos-clase y con el alumnado implicado en el caso de bullying, como el programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2010).

Pero además de estos programas, hay otros destinados a trabajar el bullying sobre todo desde las familias, destacando los materiales sobre *“Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia”* realizados por el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid dirigido por Díaz-Aguado (2004).

Estos materiales constan de tres volúmenes y un video. El primer y el segundo volumen tratan el tema de la violencia y el bullying entre iguales desde la escuela y el ocio, el tercer volumen desde la familia y el video contiene secuencias de algunas de las actividades propuestas en los volúmenes y la valoración que de ellas hacen sus protagonistas. Además, el Instituto de la Juventud (INJUVE) ofrece la posibilidad de descargar estos materiales de forma gratuita a través de Internet<sup>28</sup>.

Concretamente el volumen tres y el capítulo tres del video contienen los objetivos y la evaluación de un programa de intervención con familias con hijos/as adolescentes en situación de riesgo de bullying.

Las condiciones previas para el desarrollo de este programa son:

- Entrevista individual a cada uno de los padres y madres que van a participar, sobre los problemas que tienen con sus hijos/as y sus posibles soluciones. También se les aplica una prueba de frases incompletas y se les pasa un cuestionario de actitudes hacia la violencia y la educación, así como la escala de indefensión aprendida.

---

<sup>28</sup>Instituto de la Juventud (INJUVE). Ministerio De Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. [Documento www]. Recuperado de <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen-3>

Por otro lado, también son entrevistados/as los/las adolescentes, preguntándoles sobre la relación con sus padres y madres y los problemas que tienen con ellos/as.

- El número medio de sesiones grupales oscila entre nueve y once, con una duración aproximada de noventa minutos cada una de ellas, realizando una por semana.
- Todas las sesiones se tienen que llevar a cabo en el mismo lugar, donde los padres y madres puedan sentarse formando un círculo. Esta estructura facilita la participación, ya que todos/as pueden ver a la persona que está hablando en cada momento.
- Cada sesión se divide en cuatro partes:
  - ✓ Introducción - revisión: cada sesión comienza con un breve comentario de los/las participantes sobre cómo han aplicado con sus hijos/as lo aprendido en la sesión anterior. Este sistema de trabajo se conoce como la técnica de la rueda.
  - ✓ Explicación de contenidos: los coordinadores/as realizan un resumen de los contenidos preparados para la presente sesión, tratando de adaptarlos a las situaciones concretas de los padres y madres que participan en el programa. De esta forma se consigue estimular su intervención.
  - ✓ Discusión: se abre un debate en el que las familias intercambian experiencias vividas en relación a los contenidos planteados.
  - ✓ Despedida - preparación de la próxima sesión: nuevamente, mediante la utilización de la técnica de la rueda, cada participante explica cómo piensa aplicar lo tratado en esta sesión durante la semana siguiente.

En general, este programa ayuda a que las familias superen actitudes como la pasividad ante la conducta disruptiva de sus hijos/as, el autoritarismo y la sobreprotección. Las familias aprenden a ser más positivas a la hora de enfrentarse a los problemas con los hijos/as, en la búsqueda de soluciones, adquieren habilidades de comunicación y de resolución de situaciones problema de forma constructiva y pacífica y se familiarizan con las

características propias de la adolescencia. De este modo, los padres y madres se van convirtiendo en modelos para sus hijos/as, transmitiéndoles empatía, el respeto por las diferencias, el rechazo de cualquier forma de bullying y establecen con ellos/as un sistema de relaciones basado en el respeto y la confianza.

Este programa se llevó a cabo desde los equipos de los Ayuntamientos de Fuenlabrada, Móstoles y Getafe. El nivel de participación fue escaso, los padres y madres no acudían a las reuniones y su tendencia a abandonar el programa era bastante alta, terminándolo muy pocas familias. Díaz-Aguado (2004) atribuía esta falta de participación de las familias a que:

- Estas tendían a relacionar las reuniones que se hacían en el centro educativo sobre el programa con hechos negativos ocurridos en él, como por ejemplo que el profesor/a les comunicara el fracaso o absentismo escolar de su hijo/as o problemas de conducta.
- Muchas de ellas no reunían los requisitos que solicitaba el programa.
- Sentían estrés al percibir que sus problemas eran más difíciles de resolver que los de otras familias.

Para solucionar estas dificultades, la autora planteó que sólo participasen en el programa: padres y madres con hijos/as adolescentes que estuvieran verdaderamente en situación de riesgo; que tuvieran serios problemas para respetar las normas familiares y escolares; y que manifestasen dificultades de aprendizaje, debidas entre otras razones a la falta de motivación y al absentismo escolar. Asimismo, las familias debían colaborar unas con otras y con el equipo encargado del programa en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas que cada una de ellas tenían, y las reuniones del programa debían celebrarse en locales municipales en los que las familias no hubieran vivido experiencias negativas relacionadas con sus hijos/as, en vez de en el IES. No obstante, no se han encontrado datos acerca de si estas medidas ayudaron a mejorar la implicación de las familias en el programa.



#### 7.4. Comunidades de aprendizaje

“Una comunidad de aprendizaje es un modo de organización en el que las personas que la conforman se ponen de acuerdo para perseguir unos objetivos comunes a partir del consenso, trabajo colaborativo, diálogo y aprendizaje cooperativo, para lograr una alternativa al modelo curricular y a la organización escolar tradicional, que facilite la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes” (Romero, 2010, p. 2 y 3) –ver Figura 1.9-.



Figura 1.9. Cartel de XXVII Jornadas de FAPA RIOJA

Fuente: Blog La casa de Tomasa Blog La casa de Tomasa. [Documento www]. Recuperado de <http://casadetomasa.wordpress.com/tag/comunidades-de-aprendizaje/>

La primera comunidad de aprendizaje surgió en 1978 en el centro de educación de personas adultas de La Verneda-San Martín, en Barcelona. A partir de aquí, el *Centro Especial en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades* (CREA) de la Universidad de Barcelona, investigó la manera en que se podían desarrollar estas en CEIPs y en IES. Así pues, desde 1995 el CREA comenzó a ofrecer el proyecto a todos los centros educativos, extendiéndose a lo largo de todo el territorio español. Según la web oficial de comunidades de aprendizaje<sup>29</sup>, en 2012 había un total de 121 comunidades de aprendizaje, 116 en España, 3 en Brasil y 2 en Paraguay.

Los principales objetivos de las comunidades de aprendizaje son:

- Evitar situaciones de marginación, por causas culturales, de sexo o de rendimiento escolar.
- Fomentar la participación de las familias,
- Dar más autonomía al profesorado para enseñar innovando.

Como se explica desde el CREA, esta iniciativa es útil para afrontar los problemas de convivencia y las desigualdades sociales que aparecen en los centros educativos, puesto que favorece la igualdad educativa y social. Para ello, las comunidades de aprendizaje apuestan por herramientas como el diálogo, el consenso y la participación de la comunidad.

Al ser un modelo de organización escolar en el que alumnado, profesorado, familias y otros estamentos sociales participan en condiciones de igualdad, se descubren las causas y los orígenes de los problemas desde sus inicios, siendo solucionados por consenso a través del diálogo. De ahí la importancia de las comunidades de aprendizaje para este estudio.

De acuerdo con Flecha, Puigdellívol y Padrós (2003), las comunidades de aprendizaje pretenden que todo el alumnado pueda alcanzar resultados educativos iguales o superiores a los de aquellas personas que disfrutan de situaciones de privilegio económico o social. Uno de los criterios más significativo de las comunidades de aprendizaje es no sacar de clase al alumnado que necesite algún tipo de refuerzo, sino dotar al aula de todos los recursos necesarios para atenderlo. Entre estos recursos destacan el apoyo de

---

<sup>29</sup> Comunidades de Aprendizaje [Documento www]. Recuperado de <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

familiares, alumnos/as de magisterio y ex-docentes. Todos/as ellos/as pueden ayudar a desarrollar el currículum, enseñar castellano a inmigrantes, ofrecer clases de repaso y participar en actividades extraescolares o complementarias entre otras. De esta forma, las clases se hacen más motivadoras y el alumnado recibe una educación integral y coordinada por parte de los distintos ámbitos de socialización (familia, escuela y comunidad), movimiento claramente en consonancia con la escuela inclusiva que propone la Ley Orgánica 2/2006 de Educación<sup>30</sup> (Puigdemívol, 1997).

El proceso de transformación de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje consta de las siguientes fases (Flecha y Puigvert, 2002):

- Pre-fases.
  - ✓ Sensibilización. Consiste en dar a conocer las líneas básicas del proyecto, así como experiencias de comunidades de aprendizaje que se han desarrollado con éxito.
  - ✓ Toma de decisión. Después de discutir sobre lo que implica transformar el centro educativo en una comunidad de aprendizaje, se decide si se inicia o no el proyecto. El acuerdo debe contar con la aprobación del claustro de profesores/as, del equipo directivo, del Consejo Escolar y de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as (AMPA). Además de la implicación de la comunidad (entidades, agentes sociales) y la decisión de la Dirección Territorial de Cultura y Educación de conceder la máxima autonomía al centro educativo.
- Fases de ejecución del proyecto.
  - ✓ El sueño. En ella cada miembro de la comunidad educativa sueña sobre cómo sería su escuela ideal. A continuación, se recogen los distintos sueños y entre todos/as elaboran un sueño común, es decir, el tipo de escuela que quieren.
  - ✓ Selección de prioridades. Una vez analizadas las características del centro educativo (historia, infraestructura, recursos...), el profesorado (formación, relación con el entorno), el personal de administración y servicios (potencialidades), el alumnado

---

<sup>30</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207.

(absentismo, resultados) y las familias (cultura, lengua, procedencia), se confecciona entre todos/as un documento base con los elementos a mejorar o a incorporar para conseguir el sueño común, organizándolos por orden de importancia. Algunas de estas prioridades pueden ser: crear una biblioteca tutorizada, organizar las aulas en pequeños grupos cooperativos o formar a las familias en convivencia.

- ✓ Planificación. El siguiente paso es formar diferentes comisiones encargadas de planificar y desarrollar cada una de las acciones a seguir, coordinadas todas ellas por el Consejo Escolar. Estas comisiones pueden ser de dos tipos: comisiones mixtas (habiendo una por cada tema a trabajar, por ejemplo una comisión de aprendizaje, otra de infraestructura... compuestas por representantes de los distintos colectivos de la comunidad educativa) y comisión gestora (formada por representantes de la dirección y de cada comisión mixta, encargada de coordinar y realizar el seguimiento de todas las comisiones mixtas).

En resumen, una comunidad de aprendizaje es un proyecto que busca la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad más igualitaria y cooperativa, siendo una buena medida de prevención del bullying.

### **7.5. Resiliencia frente al bullying**

*“La resiliencia es una capacidad universal que permite a las personas, familias, grupos o comunidades prevenir, minimizar o sobreponerse a los efectos dañinos de la adversidad, o anticipar adversidades inevitables” (Grotberg, 1995, p. 2).*

Partiendo de esta definición, algunos autores/as como Amar, Kotliarenko y Abello (2003) señalan que el bullying debe ser interpretado como esa situación adversa que las víctimas tienen que utilizar para salir fortalecidas.

La resiliencia no sólo es útil para saber cómo hacer frente a las adversidades reduciendo el estrés, la ansiedad, la depresión y la rabia, saliendo reforzado/a de ellas, sino que también aporta otros beneficios. Hiew, Mori, Shimizu & Tominaga (2000) destacan que mejora la salud emocional. Por otro lado, en un volumen especial de la revista *American Psychologist*, Selligman y Czikszentmihaly (2000) aparece que la resiliencia contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas. Es por ello que la promoción de la resiliencia no debe reducirse únicamente a aquellos chicos/as que son víctimas de bullying o de otra situación adversa sino que, es aconsejable que la desarrollen todas las personas, estando preparadas para hacer frente a cualquier hecho negativo que se les presente (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003).

Esta disposición no es innata sino aprendida, lo que posibilita a los educadores/as poder desarrollarla en los educandos/as, ayudándoles/as a tener una vida sana en un medio insano (Rutter, 1990). Sin embargo, los elementos que componen la resiliencia y el proceso a seguir para su desarrollo son diferentes según los distintos autores/as (Forés y Grané, 2008; Grotberg, 1997, 2001; Higgins, 1994; Vanistendael y Lecomte, 2002).

De acuerdo con Grotberg (1997) para que una persona sea resiliente es necesario que tenga una serie de factores:

- Factores de apoyo. Los conforman aquellas personas que te dan confianza y te quieren, te ponen límites para evitar peligros, son buenos modelos de conducta a imitar, te enseñan a ser autónomo/a e independiente, te cuidan cuando estas enfermo/a, te ayudan cuando tienes algún problema y te enseñan lo que necesitas aprender.
- Factores de fortaleza intrapsíquica. Aparecen cuando una persona es apreciada por otras personas, hace cosas buenas por los/las demás, es respetuoso/a consigo mismo/a, está dispuesto/a a responsabilizarse de sus actos y está seguro/a de que todo saldrá bien.
- Factores de adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de situaciones problema. Son aquellos elementos que permiten que una persona hable sobre cosas que le asustan o inquietan, resuelva los problemas que se le presentan, controle sus impulsos evitando peligros

y conductas disruptivas, encuentre a alguien que la ayude cuando lo necesite y busque el momento apropiado para actuar en cada caso.

No obstante, no es necesario que una persona tenga todos estos factores para ser resiliente, aunque cuantos más factores tenga más resiliente será. Los componentes que hacen a una persona resiliente van cambiando conforme va pasando por las distintas etapas del desarrollo y según las situaciones adversas que va viviendo, debiendo tomar conciencia de ellas, reflexionar sobre la gravedad de las mismas y buscar posibles soluciones, siendo fundamental en este proceso contar con el apoyo y la protección de alguien (Grotberg, 2001).

Otra forma de describir los elementos que conforman la resiliencia de una persona es mediante la metáfora de “*La casita*” (Vanistendael y Lecomte, 2002). Cada estancia de la casita representa uno de los elementos que la persona debe adquirir para desarrollar la resiliencia y los muebles que se vayan colocando en cada una de ellas son un símil de las acciones que desde la familia, el centro educativo y la comunidad se pueden seguir para contribuir a su adquisición. El material con el que se construye la casita será uno u otro dependiendo de la cultura y las características idiosincrásicas de la realidad educativa del momento. De este modo:

- El terreno en el que está construida la casita. Representa las necesidades físicas fundamentales de toda persona, como la alimentación y la asistencia sanitaria. Además de tener una casa donde vivir.
- El subsuelo. Una persona que ha sufrido una situación adversa requiere de la aceptación y el apoyo de las personas más cercanas a ella. Por eso, se sitúan en este nivel de la casita las relaciones informales con familiares, amigos/as y vecinos/as entre otros/as.
- El primer piso. Aquí se trata de que la persona descubra algo que dé sentido a su vida, y establezca perspectivas de futuro realistas.
- El segundo piso. En este nivel hay tres habitaciones que son la autoestima, las aptitudes y competencias y el sentido del humor.

- ✓ Autoestima. Es fundamental que la persona tenga una buena autoestima, valorando positivamente sus capacidades y confiando en sí misma para enfrentar cualquier adversidad.
  - ✓ Aptitudes y Competencias. Las personas resilientes tienen ciertas aptitudes que influyen en su conducta como el sentimiento de que controlan su vida, de que son capaces de resistir el estrés, son empáticas, compasivas, responsables, realistas, tienen buenas relaciones interpersonales, saben cómo resolver un problema y tomar decisiones, aprenden tanto de sus éxitos como de sus fracasos y se sienten especiales, aunque no son egocéntricas.
  - ✓ Sentido del humor. Una persona con sentido del humor es aquella que ha logrado alcanzar un equilibrio entre un estado de excitación extremo y otro de depresión. Al mismo tiempo, el humor permite adquirir cierta distancia entre uno/a mismo/as y el problema.
- El altillo. En este espacio de la casita se sitúan todas aquellas cosas que pueden contribuir al desarrollo de la resiliencia pero que todavía no se han nombrado en las estancias de la casita vistas hasta el momento.
  - La chimenea. Representa el amor, igual que el calor de la chimenea se expande por toda la casa mediante un sistema de calefacción, el amor debe envolver todos los elementos que conforman la resiliencia.

Vanistendael y Lecomte dejan abierta la casa a posibles reformas o ampliaciones, según los nuevos descubrimientos que se vayan haciendo sobre la resiliencia –ver Figura 1.10-.

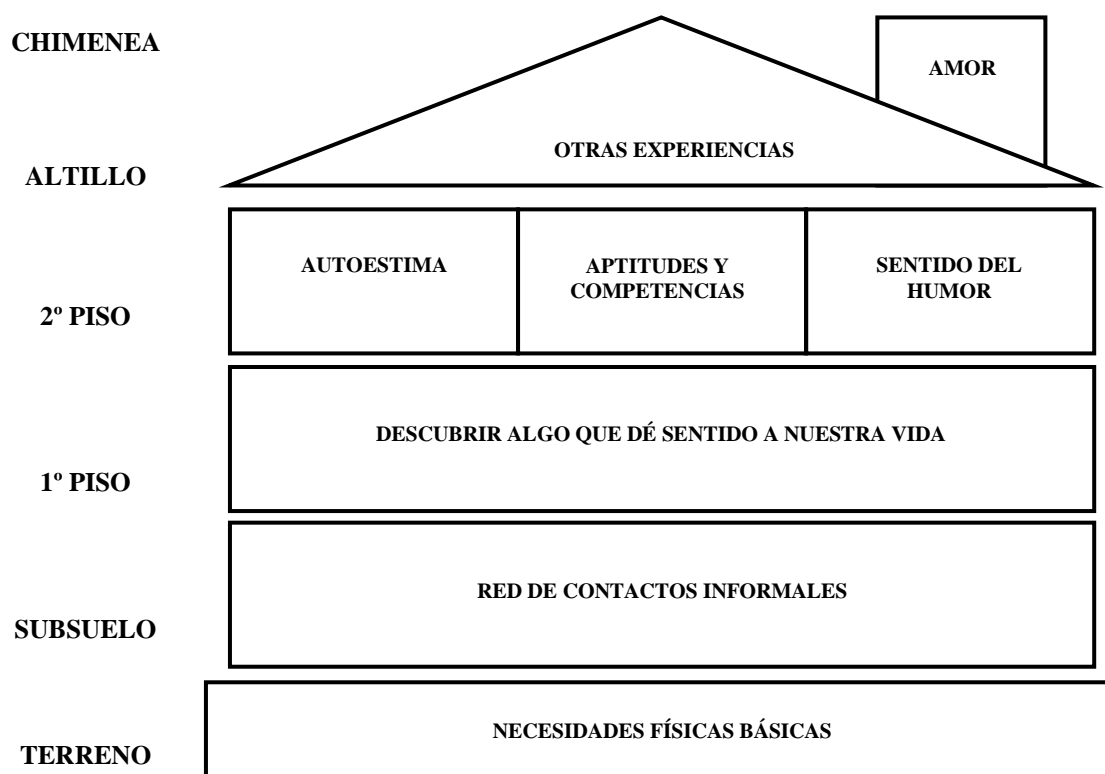


Figura 1.10. La casita

Fuente: Vanistendael y Lecomte (2002, p. 175)

Según Higgins (1994) y Forés y Grané (2008) los pilares que caracterizan la resiliencia de una persona son:

- El optimismo y la confianza en uno/a mismo/a.
- Una buena autoestima.
- La introspección, que consiste en conversar contigo mismo de forma honesta.
- La independencia, es decir, mantener cierta distancia emocional y física con los problemas externos.
- Saber relacionarse con las demás personas.
- La iniciativa, como una forma de autoexigirse el alcanzar determinadas metas o retos accesibles.



- El sentido del humor, encontrando el equilibrio entre la tragedia y la comedia.
- La creatividad, abriendo la mente hacia nuevas posibilidades
- El pensamiento crítico, no obstinándose en un pensamiento único, siendo flexibles y estando abiertos/as a nuevas propuestas.

Se considera que la resiliencia se puede desarrollar sobre todo desde la familia, seguida del centro educativo (Uriarte, 2006) y por último, de la comunidad (Melillo y Suárez, 2001).

### **Desarrollo de la resiliencia desde la familia.**

Grotberg (1997, 2001) opina que una persona aprende a ser resiliente esencialmente en su convivencia familiar. En opinión del autor, el amor y la confianza que proporciona la familia son capaces de fortalecer psíquicamente a sus miembros, así como promover en ellos/as la aparición de habilidades interpersonales, de resolución de problemas de forma pacífica y constructiva y de la resiliencia. Todo ello:

- Fortaleciendo el vínculo afectivo. El mantener con el padre y la madre una relación de confianza y cariño contribuye a desarrollar las habilidades sociales del niño/a y adolescente, además de aumentar su rendimiento académico, de modo que disminuye el riesgo de que estos/as puedan padecer situaciones desagradables. Ocurriendo todo lo contrario cuando el niño/a y adolescente crece en un hogar con falta de afecto.
- Siendo el padre y la madre buenos modelos a imitar por sus hijos/as. Los niños/as y adolescentes suelen reproducir la conducta de su padre y/o de su madre ante las distintas situaciones.
- Estando informados/as de la vida de sus hijos/as. El padre y la madre deben conocer los lugares que frecuentan sus hijos/as, quienes son sus amigos/as y las cosas que les pasan, concediéndoles cierta libertad para que sean independientes pero con responsabilidad y sin exceder ciertos límites.

Por otro lado, para Forés y Grané (2008) las condiciones familiares que contribuyen a desarrollar la resiliencia en sus miembros son:

- El trato afectivo entre ellos/as.
- Mantener una relación cálida, basada en el apoyo mutuo y la confianza.
- La actuación coordinada del padre y de la madre, convirtiéndose en buenos modelos de referencia a imitar por sus hijos/as.
- Establecer relaciones positivas con las personas del entorno, como los vecinos/as y los amigos/as.
- Fijar normas de convivencia en el hogar.
- Compartir responsabilidades.
- Enseñar a los niños/as y adolescentes estrategias que les ayuden a resolver los problemas con eficacia.
- Originar expectativas positivas del padre y de la madre sobre el futuro de sus hijos/as.
- Apoyar académicamente a sus hijos/as.
- Realizar juntos/as excursiones o practicar algún deporte.
- Ofrecer a los hijos/as la posibilidad de adquirir responsabilidades extra-familiares, por ejemplo ejerciendo de voluntarios/as o trabajando fuera de casa.

### **Desarrollo de la resiliencia desde el centro educativo.**

Después de la familia, el contexto más importante para la construcción de la resiliencia es el centro educativo, mediante la práctica de una enseñanza individualizada y personalizada capaz de desarrollar al máximo todas las capacidades del alumnado (Uriarte, 2006).

Según Wolin y Wolin (1993) la escuela ofrece la oportunidad de practicar comportamientos asociados a la resiliencia en sus actividades académicas diarias: proponiendo al alumnado que trabaje en grupo, mejorando la relación y colaboración entre ellos/as; dejándoles que participen en la elaboración de las normas de convivencia del centro y del aula, facilitando así su aceptación y respeto; celebrando reuniones periódicas con el grupo-clase para solucionar posibles problemas que hayan surgido en su convivencia, escuchando sus

opiniones e ideas, lo que favorece el desarrollo de la iniciativa, la creatividad, la tolerancia, el respeto hacia los/las demás, la autocrítica y el sentido del humor; así como involucrándoles en su evaluación académica. Si son los propios/as alumnos/as los/las que marcan las metas que deben alcanzar, sabrán orientar mejor sus tareas, fortalecerán su capacidad de introspección y aceptarán mejor las frustraciones.

Por otro lado, Henderson & Milstein (1996) proponen un modelo denominado “*La rueda*” para desarrollar la resiliencia en el alumnado desde el centro educativo, compuesto por seis factores –ver Figura 1.11-:

- Factor 1. Enriquecer los vínculos. Fortalecer la unión de los alumnos/as con las personas que se relacionan con ellos/as en su vida cotidiana.
- Factor 2. Fijar límites. Estos han de ser claros y firmes.
- Factor 3. Enseñar habilidades para la vida. Técnicas de resolución de problemas de forma pacífica, el trabajo cooperativo y la comunicación con las demás personas.
- Factor 4. Dar afecto y apoyo. Implica apoyar a alguien incondicionalmente. De acuerdo con los autores, este es el factor más importante de los seis aquí nombrados.
- Factor 5. Fijar retos. Así se consigue crear una visión positiva del futuro.
- Factor 6. Participar de forma significativa. Dar la oportunidad al alumnado de que participe en la toma de decisiones, en la planificación y en la resolución de los problemas del centro educativo, para que vayan asumiendo responsabilidades.

Por tanto, se puede afirmar que los factores del uno al tres mitigan el riesgo de que aparezcan situaciones adversas y los factores del cuatro al seis, están relacionados con la construcción de la resiliencia. No obstante, como resultado del trabajo de estos seis factores el alumnado se vuelve más optimista, responsable, con una alta autoestima y autoeficacia.

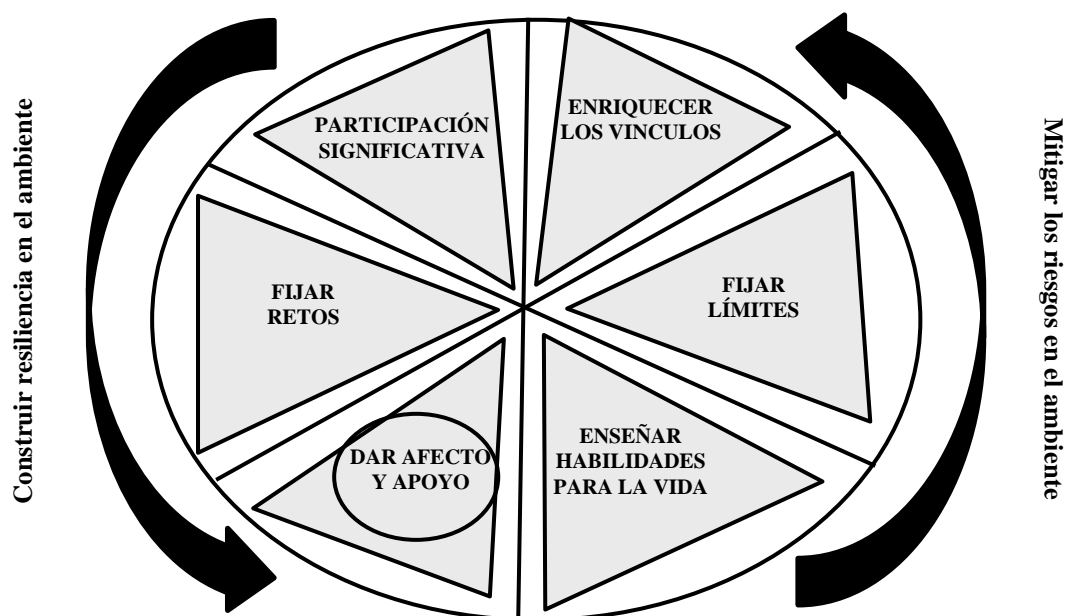


Figura 1.11. La rueda

Fuente: Henderson & Milstein (1996)

Pero para que los profesores/as puedan formar alumnos/as resilientes ellos/as también tienen que serlo. Henderson & Milstein (1996) indican que se puede desarrollar la resiliencia en el profesorado a través del enriqueciendo de la relación con sus compañeros/as participando en la elaboración de las normas de convivencia del centro educativo, formándose en convivencia escolar y siendo reconocido su esfuerzo por mejorar su calidad como profesional.

Siguiendo esta misma línea de trabajo Grotberg (2003) diseña talleres de formación continua para que el profesorado aprenda a emplear un lenguaje resiliente, a reconocer situaciones adversas, a actuar de forma resiliente ante ellas, a diferenciar cuando es bueno promover la resiliencia y cuando no y a conocer diversas estrategias para desarrollar la resiliencia en el alumnado.

Un estudio sobre los resultados obtenidos en el profesorado tras asistir a estos talleres demostró que había mejorado la empatía de los profesores/as hacia sus compañeros/as; había aumentado la cantidad y calidad de las

relaciones con ellos/as, compartiendo experiencias y sentimientos; los profesores/as eran capaces de controlar mejor su rabia y sus enfado; y buscaban ayuda en las personas en que confiaban. Esta experiencia también sirvió para poner de manifiesto que la relación del profesorado con el alumnado era cercana hasta sexto grado, momento en el que se distanciaban, cobrando más importancia las medidas disciplinarias y el contacto del alumnado con sus iguales.

Años más tarde, Uriarte (2006) también señaló la importancia de formar al profesorado para que fuera resiliente:

- Conociendo las áreas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo emocional y social del alumnado.
- Sabiendo manejar a los grupos.
- Aprendiendo estrategias de cambio de actitudes y de resolución de situaciones problema de forma pacífica.
- Recompensando positivamente el esfuerzo más que el resultado.
- Valorando críticamente los comportamientos, no a las personas.
- Respetando el ritmo de aprendizaje del alumnado, favoreciendo su progreso.
- Siendo empático con el alumnado, ayudándoles a solucionar sus problemas sin invadir su privacidad.
- Reforzando la seguridad del alumnado en sí mismo, su autoestima, su autonomía y su independencia, apreciando sus ideas y la adquisición de compromisos y responsabilidades.
- Desarrollando en el alumnado el pensamiento divergente y la creatividad, cualidades necesarias para tener éxito en la sociedad actual.
- Promoviendo en el alumnado el aprendizaje de habilidades sociales, mediante la práctica del dialogo, la escucha activa y la adopción de acuerdos por consenso.
- Dejando que el alumnado participe en la elaboración de las normas de convivencia del centro y del aula, facilitando su comprensión y aceptación.

Así, los profesores/as se convierten en personas emocionalmente estables, con alta motivación de logro, optimistas, con buena tolerancia a la frustración, sentido del humor, identificados/as con su trabajo, que aceptan y aprecian a los alumnos/as tal y cómo son, tratando de establecer con ellos/as una relación de afecto.

### **Desarrollo de la resiliencia desde la comunidad**

Melillo y Suárez (2001) denominan resiliencia de la comunidad al hecho de que una comunidad consiga reponerse tras superar una situación traumática, gracias a su propia capacidad de logro y al apoyo prestado por otras comunidades. Los cuatro rasgos que caracterizan a los ciudadanos/as de una comunidad resiliente son:

- Tener una elevada autoestima colectiva. Entendida como el orgullo de pertenecer a su comunidad.
- Poseer una identidad colectiva. Implica la asimilación de las costumbres, los valores, el idioma... de esa comunidad.
- Gozar de humor social. Consiste en darle un toque cómico a los hechos trágicos que les han ocurrido como comunidad, para poder superarlos.
- Valorar la honestidad estatal. Reconocer el ejercicio honesto de cualquier función pública (funcionarios), condenando la corrupción.

Para terminar con la resiliencia indicar que el desarrollo de esta capacidad puede ayudar al alumnado a evitar convertirse en víctima de bullying, y en caso de que esta situación se produzca, minimizar los daños o consecuencias que se deriven de ella, e incluso convertirse en una persona emocionalmente más fuerte, capaz de hacer frente a los problemas.

## 8. Consecuencias del bullying para los implicados/as

García (2009), Monjas y Avilés (2006) y Pearce (2008) señalan las consecuencias que el bullying puede tener para la víctima, para el acosador/a y para los testigos. Sin embargo, otros autores/as focalizan su atención sobre todo en los efectos que este tipo de situaciones tienen para la víctima (Armas y Armas, 2005) o para los testigos (Harris y Petrie, 2006).

Algunas de las consecuencias que el bullying genera en la **víctima** pueden ser (Armas y Armas, 2005; García, 2009; Monjas y Avilés, 2006; Pearce, 2008):

- Rechazo y fobia escolar, que puede derivar en un elevado absentismo escolar.
- Fracaso escolar, al carecer de bienestar personal disminuye su capacidad de concentración y aprendizaje.
- Síntomas psicósomáticos como dolores de cabeza y estómago, vómitos, insomnio e incontinencia urinaria.
- Sentimientos negativos de miedo, tristeza, inferioridad, humillación y culpabilidad.
- Baja autoestima, desequilibrio emocional, depresión, que le puede llevar incluso al suicidio.
- Personalidad insegura y débil.
- Tendencia a la ansiedad.
- Desconfianza en las demás personas.
- Aislamiento social, introversión, que puede hacer que se conviertan en personas solitarias.
- Puede sentir ira, rabia y ganas de vengarse.
- Cuando sea una persona adulta es fácil que se convierta en un acosador/a, descargando sobre otros/as la frustración contenida.

Se sabe poco sobre los efectos a largo plazo que el bullying sufrido por una víctima durante su niñez y/o adolescencia tiene en su etapa adulta. Olweus (1978) afirma que las víctimas de bullying suelen ser personas poco populares, ansiosas y con baja autoestima, pero no puede confirmar si estos rasgos son la causa o la consecuencia del bullying.

Respecto del **acosador/a**, indicar que según García (2009), Monjas y Avilés (2006) y Pearce (2008) el bullying hace que:

- Aprenda a utilizar la agresividad para conseguir todo lo que quiere.
- Obtenga con su conducta cierto estatus o reconocimiento social ante sus iguales.
- Tenga problemas para establecer relaciones interpersonales igualitarias y satisfactorias en distintos ámbitos de su vida (pareja, familia, ocio, educación, trabajo).
- Fracase escolarmente y abandone el centro educativo, al revelarse contra el sistema educativo y no querer acatar las normas de convivencia del centro.
- Aumenten las posibilidades de cometer delitos durante su juventud o etapa adulta. Existe una estrecha relación entre haber mantenido conductas acosadoras durante la infancia y/o adolescencia y el desarrollo de ciertos problemas en la adultez, como actuar de forma agresiva, violenta o acosadora, padecer trastornos psiquiátricos, ser alcohólico/a, no tener un trabajo estable y no ocuparse correctamente del cuidado de sus hijos/as, entre otras dificultades. Idea corroborada por estudios como el de Robins (1978), Olweus (1984, 1989) y Eron (1987).

Robins (1978) realizó un importante seguimiento de 30 años en el que encontró que los/las menores acosadores/as tenían más posibilidades de seguir comportándose de esta manera en su etapa adulta que los/las que no lo eran. Olweus hizo dos estudio sobre este tema, uno en 1984 y otro en 1989. En el primero analizó los resultados obtenidos en una estudio longitudinal de 16 años, en el que participaron menores acosadores/as de entre 2 y 18 años, obteniendo que aproximadamente uno/a de cada cuatro acababa convirtiéndose en una persona adulta acosadora. El segundo estudio también era longitudinal, con niños/as acosadores/as desde los 12 hasta los 24 años, encontrando que estos/as niños/as tenían el doble de probabilidades de ser condenados/as penalmente que otros/as que no se habían comportado disruptivamente. Eron (1987) también obtuvo resultados similares a los ya comentados en un seguimiento que duró 22 años.



Por último, en relación a los **testigos**, Harris y Petrie (2006), García (2009), Monjas y Avilés (2006) y Pearce (2008) señalan que:

- ❖ Asumen que los comportamientos agresivos, violentos y acosadores son atendidos y en ocasiones valorados positivamente por el grupo.
- ❖ Tienen miedo a convertirse ellos/as en víctimas, buscando protección y no interviniendo cuando se produce un caso de bullying.
- ❖ Se sienten impotentes y sufren la pérdida del autorrespeto cuando se comportan pasivamente ante este tipo de hechos.
- ❖ Con el tiempo, al vivir en un clima de convivencia donde existen abusos e intimidación, pueden desensibilizarse ante las situaciones de injusticia del entorno, mostrándose indiferentes e insolidarios/as.



# MARCO EMPÍRICO

***“Para que el mal triunfe, sólo hace falta que las personas justas  
no hagan nada (Burke, político y escritor irlandés)”***

(Extraído de Bernabé, 2012, p. 3)



## ÍNDICE DEL MARCO EMPÍRICO

1. Introducción _____	285
2. Hipótesis y objetivos _____	287
3. Diseño del estudio _____	289
4. Población y muestra _____	291
5. Instrumento de recogida de información _____	295
6. Análisis _____	303
7. Resultados _____	307
7.1. Resultados: Análisis Descriptivo .....	307
7.2. Resultados: Tablas de Contingencia y Pruebas $\chi^2$ de Pearson .....	318
7.1. Resultados: Análisis de Componentes Principales para Datos Categóricos .....	381
8. Síntesis de resultados _____	409
8.1. Síntesis de resultados: Análisis Descriptivo .....	409
8.2. Síntesis de resultados: Tablas de Contingencia y Pruebas $\chi^2$ de Pearson .....	414
8.3. Síntesis de resultados: Análisis de Componentes Principales para Datos Categóricos .....	418
9. Propuesta de un programa de formación en bullying para el profesorado de ESO _____	421



## 1. Introducción

El estudio empírico de este trabajo se fundamenta y por tanto es una prolongación del Proyecto de Investigación “*Formación de los/las docentes de Educación Secundaria Obligatoria sobre el bullying*” que realicé en el año 2009 para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA). En él comenzó mi interés y el proceso de recogida de información sobre el bullying que se continúa en este nuevo estudio. Aquí, no sólo queremos analizar el estado actual de la formación del profesorado de ESO en bullying y las acciones que se siguen ante esta problemática sino también, determinar qué características debe tener, a nuestro modo de entender, un programa de formación en bullying dirigido a profesores/as de ESO.

Somos conscientes que hasta el momento se han realizado diversas investigaciones en torno al fenómeno del bullying, con la intención de ampliar su conocimiento, cuantificar su frecuencia de aparición y describir los rasgos característicos de sus protagonistas, como por ejemplo el estudio realizado por Serrano e Iborra (2005), el de Piñuel y Oñate (2006) y el de Marchesi, Pérez, Pérez y Martín (2007). Asimismo, también somos conocedoras de que son cada vez más los estudios que se interesan por la figura del/la docente. Todos ellos centrados en diferentes aspectos tales como: sus percepciones sobre la problemática del bullying, su concepción e identificación de las situaciones de bullying, sus creencias en torno a este fenómeno, su forma de actuar y su formación. En lo referente al análisis de estos últimos aspectos se han elaborado ya numerosos trabajos de carácter internacional (Lawrence & Green, 2005; Yoon & Kerber, 2003), nacional (Del Barrio et al., 2007; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010a) autonómico (Jares, 2006; Rodríguez, 2005) y provincial (Alonso, 2009; Alonso, Lobato, Hernando y Montilla, 2007a; 2007b).

Concretamente en el estudio que aquí se presenta se sigue un proceso de investigación educativa aplicado, que pretende como fin último promover la reflexión del profesorado sobre su formación en bullying, además de ofrecerle herramientas útiles a desarrollar con la víctima, con el acosador/a, con el grupo-clase y a nivel de centro, en lo referente a acciones de prevención y de intervención en bullying.





## 2. Hipótesis y objetivos

A la hora de abordar este estudio nos planteamos como hipótesis principal de trabajo la existencia de una *falta de conocimientos teóricos y prácticos sobre el bullying entre el profesorado de ESO*. Dicha afirmación guía toda la investigación y dirige nuestros pasos hacia análisis que nos permitan comprobar si:

- H1. El profesorado de ESO no tiene conocimientos sobre el bullying.
- H2. El profesorado de ESO no sabe cómo actuar ante un caso de bullying.
- H3. El profesorado de ESO no realiza cursos que le aporten conocimientos sobre el bullying y su actualización en este ámbito.

Asimismo, con la intención de dar respuesta a estas hipótesis, se decide atender en este segundo bloque de la tesis, el marco empírico, a los objetivos siguientes, ya planteados al principio de nuestro trabajo.

*Conocer la formación que tiene un grupo de profesores/as de ESO en bullying y las acciones de prevención e intervención que ponen en práctica.*

Tratando en definitiva de:

- Comprobar si el profesorado ha recibido formación sobre el bullying.
- Identificar las acciones de prevención e intervención que se utilizan con: la víctima, el acosador/a, el grupo-clase y el centro educativo.
- Determinar si existe asociación entre las variables personales del profesorado y su conocimiento sobre el bullying, además de con las acciones de prevención e intervención que realizan.
- Analizar la tendencia de respuesta del profesorado para conocer sus puntos fuertes y débiles acerca de los conocimientos y las acciones de prevención e intervención que desarrollan ante el bullying.

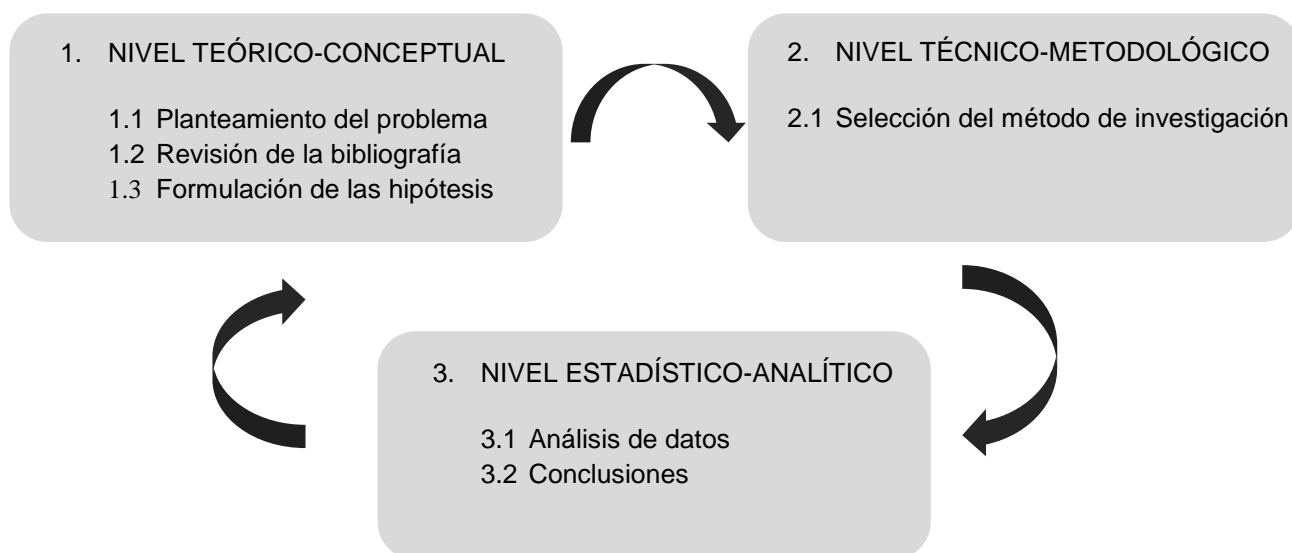
De forma que la información aportada por estos objetivos específicos sea utilizada para abordar el último de los objetivos del estudio, *proponer las líneas generales de un programa de formación en bullying dirigido a profesores/as de ESO*.



### 3. Diseño del estudio

Una vez especificadas las hipótesis y los objetivos del estudio, llega el momento de describir el proceso general que hemos seguido para comprobar dichas hipótesis y alcanzar los objetivos propuestos.

Concretamente se ha realizado un diseño de encuesta, desde una investigación exploratoria-descriptiva. De este modo, considerando el estudio empírico en su totalidad, se pueden diferenciar tres fases o niveles en su proceso de elaboración (Arnau, 1989, p.12) –ver Figura 2.1-.



*Figura 2.1. Esquema de los niveles y estadios del estudio*

Fuente: Arnau, J. (1989, p. 12)

Atendiendo a los niveles del estudio marcados, decir que en el primer nivel –Nivel Teórico-Conceptual- nos hacemos el planteamiento de aquello que va a suponer nuestro problema a resolver, siendo fundamental el proceso de revisión bibliográfica para especificar este problema en las hipótesis de trabajo. En un segundo nivel –Nivel Técnico-Methodológico- realizamos la recogida de información, para lo que elegimos el grupo de implicados/as y diseñamos un

cuestionario ad hoc. Información que en un tercer nivel –Nivel Estadístico-Analítico- va a ser analizada e interpretada para dar respuesta a las hipótesis establecidas. Conclusiones que de nuevo nos conectan con el primer nivel, pues nos llevan a avanzar en el ámbito de estudio y por tanto a encontrar otros problemas a resolver, que amplían la visión del estudio tratado.

#### 4. Población y muestra

La población de referencia de esta investigación es el profesorado de ESO de la provincia de Valencia. En el curso académico en el que se realiza esta investigación, 2009-2010, existen en nuestra provincia un total de 436 centros en los que se imparte esta etapa educativa, siendo 173 centros de modalidad pública (el 39,68%) y 263 centros de modalidad privada-concertada (el 60,32%).

Teniendo en cuenta esta población de referencia se extrae una muestra mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad, compuesta por un total de 168 profesores/as en activo, pertenecientes a 12 centros educativos de Valencia capital y localidades de la Comarca de L'Horta Sud, habiendo 7 centros públicos (el 58,33%) y 5 centros privados-concertados (el 41,66%) –ver Tabla 2.1-.

Tabla 2.1

*Breve descripción de los centros educativos que han participado en este estudio*

<b>CENTRO</b>	<b>RASGOS DESCRIPTIVOS</b>
Centro 1	Laico, privado-concertado e integral, se imparte educación infantil, primaria, ESO y bachillerato
Centro 2	Religioso y privado-concertado, se imparte educación infantil, primaria, ESO y formación profesional
Centro 3	Religioso y privado-concertado, se imparte educación infantil, primaria y ESO
Centro 4	Religioso, privado-concertado e integral, se imparte educación infantil, primaria, ESO y bachillerato
Centro 5	Laico, privado-concertado, se imparte educación infantil, primaria y ESO
Centro 6	IES público, se imparte ESO, bachillerato y formación profesional
Centro 7	IES público, se imparte ESO, bachillerato y formación profesional
Centro 8	IES público, se imparte ESO, bachillerato y formación profesional
Centro 9	IES público, se imparte ESO, bachillerato y formación profesional
Centro 10	IES público, se imparte ESO, bachillerato y formación profesional
Centro 11	IES público, se imparte ESO, bachillerato y formación profesional
Centro 12	IES público, se imparte ESO, bachillerato y formación profesional

En función del número de profesores/as de ESO de cada centro educativo que respondió al cuestionario, se ha elaborado la siguiente tabla –ver Tabla 2.2-. En la que se pueden observar los porcentajes de profesores/as de los distintos centros participantes que conforman la muestra final.

Tabla 2.2

*Distribución del profesorado de ESO encuestado en los 12 centros educativos participantes*

<b>CENTRO</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Centro 1	10	5,95%
Centro 2	5	2,98%
Centro 3	9	3,58%
Centro 4	13	7,74%
Centro 5	2	1,19%
Centro 6	27	16,07%
Centro 7	29	17,26%
Centro 8	8	4,76%
Centro 9	4	2,38%
Centro 10	13	7,74%
Centro 11	43	25,59%
Centro 12	5	2,98%
<b>TOTAL</b>	168	100%

Por otro lado, y en forma de síntesis, en la tabla 2.3 y en la figura 2.2 se considera la cantidad de centros educativos que conforman la población y la muestra, divididos por zonas.

Tabla 2.3

Centros educativos de la población y de la muestra por zonas

ZONA	CENTROS DE LA POBLACIÓN		CENTROS DE LA MUESTRA	
	N	% VÁLIDO	N	% VÁLIDO
Valencia capital	100	22,93%	3	25%
Alfajar	4	0,92%	1	8,33%
Catarroja	5	1,15%	4	33,33%
Massanassa	2	0,46%	1	8,33%
Mislata	5	1,15%	1	8,33%
Xirivella	3	0,69%	1	8,33%
Silla	3	0,69%	1	8,33%
Otras localidades	314	72,02%	0	0%
<b>TOTAL</b>	436	-	12	-

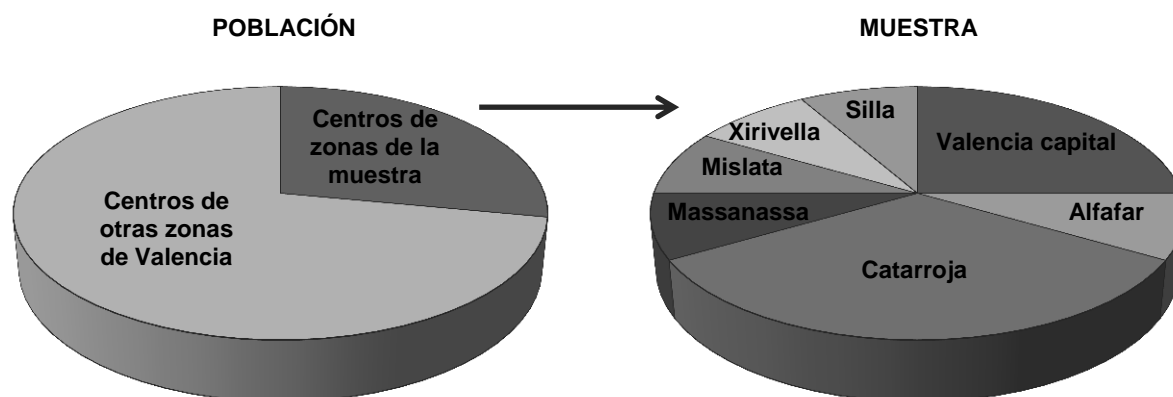


Figura 2.2. Centros educativos de la población y de la muestra por zonas





## 5. Instrumento de recogida de información

Para la recogida de información se elaboró un *cuestionario de opinión ad hoc*, dirigido al profesorado de ESO. La elección de este instrumento viene justificada principalmente por dos razones:

1. Es una técnica muy utilizada en el ámbito educativo, debido a su aparente facilidad y carácter directo (Latorre, Rincón y Arnal, 1996, p. 182).
2. El profesorado puede rellenarlo sin necesidad de que esté presente el investigador/a (Buendía, 1992b, p. 207).

Previamente al diseño del cuestionario se consultaron otros instrumentos utilizados en distintos estudios e investigaciones –ver Tabla 2.4-.

Tabla 2.4

*Cuestionarios consultados*

CUESTIONARIO	DESTINATARIOS/AS	OBJETIVOS	ESTRUCTURA
Cuestionario the Matson Evaluación of Social Skills in Youngsters –MESSY- (Matson, Rotatori & Helsel, 1983; versión de Trianes et al. 2002).	Existe un formato para el alumnado y otro para el profesorado.	Valorar el grado de adecuación de la conducta social del alumnado.	El cuestionario dirigido al alumnado se compone de 55 ítems agrupados en cinco factores: habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza y celos/soledad. Se contesta a través de una escala tipo Likert de 4 puntos El cuestionario para el profesorado está formado por 64 ítems distribuidos en tres factores: habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada/impulsividad y soledad/ansiedad social. Se contesta igual que el del alumnado, mediante una escala tipo Likert de 4 puntos.

Tabla 2.4

*Cuestionarios consultados (continuación)*

<b>CUESTIONARIO</b>	<b>DESTINATARIOS/AS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ESTRUCTURA</b>
Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales para profesores/as (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995).	Profesorado.	Conocer el clima de convivencia del centro educativo, el nivel de incidencia de los distintos casos de bullying, los lugares de riesgo, las causas de las malas relaciones entre el alumnado, las acciones que el profesorado sigue en su grupo-clase para mejorar dichas relaciones, si saben distinguir entre un juego y una agresión, así como si son conscientes de su forma de intervenir ante estas situaciones.	Formado por una serie de preguntas de respuesta abierta y quince frases sobre las que el profesorado debe manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo a través de una escala tipo Likert de 5 puntos.
Cuestionario BULL-S test de evaluación de la agresividad entre escolares (Cerezo, 2000, 2002).	Tiene dos versiones, una para el alumnado y otra para el profesorado.	Analizar las características socio-afectivas del grupo de iguales y detectar posibles casos de bullying entre el alumnado, sujetos implicados y elementos situacionales.	El cuestionario para el alumnado se divide en tres partes, en la primera debe indicar a que compañeros/as elige, rechaza, quien cree que le elegiría a él/ella y quien le rechazaría, el más fuerte, agresivo/a, quien puede ser víctima de malos tratos, es decir, información sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socio-afectiva del mismo en su conjunto. En la segunda y tercera parte del cuestionario aparecen ítems de opción múltiple con los casos de bullying más frecuentes, los lugares de riesgo, el nivel de gravedad de los mismos y si se sienten seguros/as en el centro educativo al que asisten. En la versión para el profesorado, estos han de nombrar a alumnos/as que suelen ser: elegidos/as, rechazados/as, débiles, fuertes, agresivos/as, víctimas de malos tratos, provocadores/as y a los/las que se les tenga manía.
Cuestionario del estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005).	Alumnado.	Comparar la visión que testigos, víctimas y acosadores/as tienen respecto a la frecuencia de los casos de bullying, de que tipo son, sus causas, su reacción ante los mismos y los lugares de riesgo.	Compuesto por 32 ítems de opción múltiple, agrupados en tres secciones según vayan dirigidos a los testigos, a la víctima o al acosador/a.
Austotest Cisneros (Piñuel y Oñate, 2005).	Alumnado.	Detectar posibles casos de bullying.	Constituido por 50 ítem que representan comportamientos negativos, indicando el alumnado mediante una escala tipo Likert de 4 puntos la frecuencia con la que los ha padecido.

Tabla 2.4

Cuestionarios consultados (continuación)

CUESTIONARIO	DESTINATARIOS/AS	OBJETIVOS	ESTRUCTURA
Cuestionario jefe/a de estudios de secundaria (Del Barrio et. al., 2000, 2007).	Jefes/as de estudios.	Fijar el grado de importancia que tienen los conflictos y los casos de bullying entre el alumnado para el funcionamiento del centro, establecer el nivel de incidencia de los mismos tanto en las aulas como en el centro, conocer las acciones de intervención que se siguen en las aulas y en el centro, tomar conciencia de las acciones de prevención que se siguen en el centro, determinar los lugares de riesgo, saber si el profesorado se entera cuando suceden casos de bullying, las causas a las que atribuye que un alumno/a pueda convertirse en acosador/a o víctima, valorar si influye el comportamiento del profesor/a en la aparición de este tipo de situaciones y conocer las agresiones que se producen del alumnado al profesorado y al revés.	Compuesto por 21 ítems, unos en los que profesorado ha de responder a través de distintas escalas, otros de opción múltiple y alguno de respuesta abierta.
Cuestionario para profesores/as del Instituto IDEA (Martín y Lamarca, 2006).	Profesorado.	Conocer la importancia que tiene la conflictividad entre el alumnado en el clima de convivencia del centro educativo, establecer el nivel de incidencia de los diferentes tipos de conflictos y agresiones, concretar la relación que existe entre el profesorado y el alumnado, saber la opinión del profesorado sobre la actuación de las Administraciones educativas ante la conflictividad escolar y valorar el papel del centro educativo en la prevención e intervención ante el comportamiento disruptivo del alumnado.	Formado por 61 ítems, unos de escala tipo Likert de 5 puntos y otros de opción múltiple.

La construcción del cuestionario utilizado en este estudio –Cuestionario sobre formación en bullying del profesorado de ESO- se comenzó con la selección y especificación de las dimensiones sobre las que interesaba recoger información:

- Conocimiento e información que tiene el profesorado sobre el bullying.
- Formación que ha recibido.
- Acciones de prevención e intervención que llevan a cabo.

Un vez realizada la elección de estas dimensiones, a partir de los instrumentos revisados se plantearon los ítems que conforman cada una de las dimensiones –ver Tabla 2.5-.

De manera que el contenido de los ítems que hacen referencia al conocimiento e información que tiene el profesorado sobre el bullying –ítems del 11 al 15- se extrajo tomando como referencia algunos de los apartados del marco teórico relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, los tipos de bullying y la legislación sobre el bullying y la convivencia escolar. Respecto a los ítems de la dimensión de formación recibida sobre el bullying –ítems del 16 al 19-, indicar que se elaboraron a partir de las informaciones presentadas en distintos estudios en los que se analiza este aspecto, por ejemplo el de Alonso, Lobato, Hernando y Montilla (2007<sup>a</sup>, 2007b), el de Del Barrio et al. (2007) y el de Jares (2006). Por último, las acciones de prevención e intervención en bullying –ítems del 20 al 28- se obtuvieron de las acciones contempladas en el marco teórico de esta investigación y a partir de la lectura de estudios como los de Alonso (2009); Marchesi, Pérez, Pérez y Martín (2007); Rey y Marchesi (2005); Oñederra (2005); Sáez, Calvo, Fernández y Silván, 2005). Asimismo, se tomó como principal referencia para establecer el formato de dichos ítems el “Cuestionario del estudio del Centro Reina Sofía” (Serrano e Iborra, 2005), por el tipo de ítems utilizados.

Finalmente señalar que el cuestionario elaborado para este estudio se compone de 28 ítems distribuidos en 4 dimensiones (Datos personales, Conocimiento sobre bullying, Formación recibida en bullying y Prevención e Intervención del bullying) más un apartado final de Observaciones –ver Tabla 2.6-.

Tabla 2.5

Dimensiones e ítems del Cuestionario sobre formación en bullying del profesorado de ESO

DÍMENSIÓN	Nº	ENUNCIADO ÍTEM
Datos personales	1	Sexo
	2	Edad
	3	Nacionalidad
	4	Titulación que posee
	5	Modalidad del centro en el que trabaja
	6	Materia/s en la/s que actualmente imparte clase
	7	Curso/s de la etapa de ESO en el/los que actualmente imparte clase
	8	Año/s de experiencia docente
	9	Actualmente tutoriza algún curso de ESO
	10	Año/s de experiencia como profesor/a-tutor/a
Conocimiento sobre bullying	11	Sobre el bullying usted conoce/sabe
	12	Lo que usted sabe se centra sobre todo en...
	13	Tiene conocimiento/información suficiente sobre los siguientes tipos de bullying
	14	Conoce las siguientes formas de bullying
	15	Según la legislación, conoce sus funciones en materia de bullying
Formación recibida en bullying	16	Ha realizado algún curso que le haya aportado conocimientos sobre el bullying
	17	Estos cursos han sido promovidos por...
	18	Lo que le ha motivado a interesarse por la realización de estos cursos de bullying ha sido...
	19	Ha quedado satisfecho/a con la formación recibida en estos cursos
Prevención e intervención del bullying	20	Sabe cómo actuar ante un caso de bullying
	21	Acciones que usted sigue (o seguiría) con la víctima
	22	Acciones que usted sigue (o seguiría) con el acosador/a
	23	Usted realiza acciones preventivas con su grupo-clase
	24	Acciones preventivas que usted realiza con su grupo-clase
	25	Usted realiza acciones de intervención con su grupo-clase
	26	Acciones de intervención que usted realiza con su grupo-clase
	27	Acciones preventivas que se siguen en su centro educativo
	28	Acciones de intervención que se siguen en su centro educativo
Observaciones		

Tabla 2.6

*Estructura del Cuestionario sobre formación en bullying del profesorado de ESO*

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>FORMATO DE PREGUNTA/RESPUESTA</b>
Datos personales	Características personales del profesorado encuestado.	Del 1 al 10	Dicotómicas, de opción múltiple, de opción única y abiertas.
Conocimiento sobre bullying	Conocimiento general del profesorado en bullying (a nivel teórico, sobre acciones de prevención e intervención, sobre los distintos tipos de bullying, el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence) y de sus funciones ante este tipo de situaciones según la legislación.	Del 11 al 15	De opción múltiple y única.
Formación recibida en bullying	Realización de algún curso sobre bullying, nombre del mismo, órganos promotores, motivaciones y satisfacción de la formación adquirida.	Del 16 al 19	Dicotómicas, abiertas y de opción múltiple y única.
Prevención e intervención del bullying	Acciones preventivas y de intervención seguidas con la víctima, con el acosador/a, con el grupo-clase y en el centro.	Del 20 al 28	Dicotómicas, abiertas y de opción única.
Observaciones	Información que el profesorado encuestado desee transmitir al investigador/a.	-	Abierta.

Indicar que el pase del cuestionario se produjo a lo largo del curso académico 2009-2010. En primer lugar se accedió a la guía de centros docentes de la provincia de Valencia que impartían el nivel de ESO, a través de la página web de la Consejería de Educación, Formación y Ocupación de la Generalidad Valenciana<sup>31</sup>, seleccionándose los centros educativos del área metropolitana y de las localidades valencianas más cercanas a nuestra ubicación, puesto que no se contaba con ninguna ayuda económica que costeara el desplazamiento a los centros, ni apoyo institucional para tener fácil acceso a los mismos.

<sup>31</sup> Consejería de Educación, Formación y Ocupación de la Generalidad Valenciana. [Documento www]. Recuperado de [http://www.cefe.gva.es/ocd/areacd/es/niveles\\_sec.asp](http://www.cefe.gva.es/ocd/areacd/es/niveles_sec.asp)

Seguidamente se procedió a entablar un primer contacto telefónico y/o presencial con los centros educativos. En el contacto que se intentó hacer con los directores/as de los centros –a veces ni tan siquiera se nos dio acceso a ellos/as– se les explicaba el estudio pretendido y se les solicitaba su colaboración, haciéndoles entrega de una carta de presentación elaborada y firmada por las directoras de este estudio, M<sup>a</sup> de los Desamparados Pérez Carbonell y Genoveva Ramos Santana.

Una vez obtenido el consentimiento de la dirección de los centros educativos participantes, se les hizo entrega de los cuestionarios para que los repartieran entre el profesorado de ESO, y en un plazo de quince días se procedía a su recogida, agradeciéndoles la información aportada para el estudio.

Señalar que aunque se sugirió que fuera la investigadora la que realizara la aplicación del cuestionario, para resolver posibles dudas del profesorado en su cumplimentación y controlar algunas variables perturbadoras como por ejemplo, interrupciones o comentarios entre el profesorado acerca de sus respuestas, esto no fue posible, dada la negativa de los directores/as.

Por otro lado, comentar que también se realizó una versión on-line del cuestionario a través de una herramienta web de encuestas<sup>32</sup>, informando al profesorado del enlace link que les permitía el acceso directo a este, enviándoselo también a su correo electrónico, de forma que pudieran rellenar el cuestionario de forma rápida y sencilla. Pero no obtuvimos ninguna respuesta.

---

<sup>32</sup> Encuestafacil.com. [Documento www]. Recuperado de <http://www.encuestafacil.com/>





## 6. Análisis

Tras el proceso de recogida de información mediante el pase del cuestionario al profesorado de ESO, se organizan los datos a través del paquete estadístico para las ciencias sociales (*Statistical Package for the Social Sciences*, SPSS versión 20.0), excepto la información extraída de las preguntas abiertas del cuestionario, que es registrada en un documento aparte –ver Anexo 2.3-.

En concreto para la realización de este estudio se incluyen distintos análisis:

1. *Análisis Descriptivo*: su finalidad es describir objetivamente las características de la muestra.
2. *Tablas de Contingencia y Pruebas Ji cuadrado de Pearson ( $\chi^2$  de Pearson)*: ofrecen una información sistematizada sobre la asociación entre dos variables.
3. *Análisis de Componentes Principales para Datos Categóricos*: para reducir y estructurar la información que aportan las variables categóricas y con ello intentar encontrar una explicación adecuada a las relaciones entre las mismas.

Así pues, indicar que con el análisis descriptivo hemos llegado a conocer las características más relevantes de las variables, sirviendo de punto de partida para los siguientes análisis.

Después, la tipología de las variables elegidas, de opción única, nos ha marcado como prueba más adecuada la de  $\chi^2$  de Pearson (Sánchez, 2005). Especificar que para interpretar el valor de la significación asintótica (Bilateral) de la prueba  $\chi^2$  de Pearson, que es el que interesa para asegurar que las variables están asociadas, se ha seguido el siguiente criterio –ver Tabla 2.7-.

Tabla 2.7

*Criterios de interpretación del valor de significación asintótica (bilateral)*

VALOR	INTERPRETACIÓN
≤ 0,05	Se rechaza la hipótesis nula (H <sub>0</sub> ) y se acepta la hipótesis alterna (H <sub>a</sub> ), existiendo asociación entre las variables.
> 0,05	Se acepta la hipótesis nula (H <sub>0</sub> ) y se rechaza la hipótesis alterna (H <sub>a</sub> ), no existiendo asociación entre las variables.

De esta manera, las tablas de contingencia junto a las pruebas  $\chi^2$  de Pearson, al indicar las variables que están asociadas, nos aportan información útil para elaborar las partes esenciales del programa de formación en bullying, uno de los intereses de este estudio.

El tercer análisis realizado es el de componentes principales para datos categóricos. Del cálculo de este análisis es relevante el porcentaje de varianza explicada por cada dimensión (la 1 y la 2) y el valor de las saturaciones de las distintas variables dentro de las dos dimensiones consideradas. Las tablas que se presentan a continuación muestran el criterio de interpretación utilizado en ambos casos –ver Tablas 2.8 y 2.9-.

Tabla 2.8

*Criterios de interpretación del porcentaje de varianza explicada por cada dimensión*

VALOR	INTERPRETACIÓN
0%	Nula
Del 1% al 20%	Baja
Del 21% al 40%	Media-Baja
Del 61% al 80%	Media-Alta
Del 81% al 99%	Alta
100%	Perfecta

Tabla 2.9

*Criterios de interpretación de las saturaciones de las variables dentro de las dimensiones*

VALOR	INTERPRETACIÓN
Menor del .20	Escasa
Del .21 al .40	Débil
Del .41 al .60	Moderada
Del .61 al .80	Buena
Del .81 al 1	Muy buena

Apuntar que los datos aportados por estas dos tablas guían la interpretación del diagrama conjunto de puntos de categorías. Dicho diagrama está compuesto en este caso por dos dimensiones, *la dimensión 1* en el eje de abscisas o eje “Y” y *la dimensión 2* en el eje de ordenadas o eje “X”, estando representadas en estas cada una de las variables categóricas seleccionadas mediante un vector, simbolizando los extremos del mismo las dos categorías o valores de la variable. Se ha de señalar asimismo que los resultados aportados por este análisis han requerido de un gran trabajo de interpretación, puesto que se debe coordinar la información aportada por cada una de las dos dimensiones, agrupando los valores de las distintas variables que espacialmente se encuentren más próximos entre sí, formando diferentes componentes principales que ayuden a clarificar la relación existente entre dichas variables seleccionadas.



## 7. Resultados

En este apartado de la tesis se pretende hacer un planteamiento general de los resultados obtenidos, intentando destacar de cada análisis los resultados que permitan dar respuesta a los objetivos propuestos.

### 7.1. Resultados: Análisis Descriptivo

A continuación se comentará los datos obtenidos en el análisis descriptivo, atendiendo a las dimensiones en las que se disponen los ítems en el cuestionario: Datos personales, Conocimiento sobre bullying, Formación recibida sobre bullying, Prevención e Intervención del bullying.

#### **Datos personales.**

De forma general, referente a los datos personales del profesorado encuestado (del ítem 1 al 10), indicar que un 58,93% son *profesoras* y un 41,07% son *profesores*, habiendo participado en el estudio profesores/as con edades comprendidas entre *los 25 y los 63 años* ( $\bar{X} = 45$ ) Con la intención de facilitar la interpretación de los análisis realizados con dicha variable se ha organizado en cuatro intervalos: *de 25 a 39 años*, *de 40 a 46 años*, *de 47 a 52 años* y *de 53 a 63 años*, distribuyéndose la muestra de forma representativa en torno a ellos, con porcentajes entre el 24% y el 30%. Además, todo el profesorado que señala su nacionalidad (97,61%) es *español/a*.

Por lo que respecta a la titulación académica, un 84,80% del profesorado encuestado es *licenciado/a*. Trabajando un 79,76% en *centros públicos* y un 20,24% en *centros privados-concertados*, donde cada profesor/a imparte diferentes materias, agrupadas en ámbitos tal y como se hace en algunas enseñanzas del sistema educativo (Programa de Cualificación Profesional Inicial o Educación de Personas Adultas) con la intención de simplificar la información aportada y presentarla más claramente -ver Tabla 2.10-.

Tabla 2.10

*Ámbitos en los que imparte clase el profesorado participante en este estudio*

AMBITO	N	% VALIDO
Ámbito de comunicación	53	32,12%
Ámbito social	23	13,94%
Ámbito científico-tecnológico	54	32,72%
Otras	35	21,21%
<b>TOTAL</b>	165	-

Materias del ámbito de comunicación: Castellano, Valenciano e Idiomas.

Materias del ámbito social: Ciencias Sociales.

Materias del ámbito científico-tecnológico: Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología.

Otras: Religión, Atención Educativa, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Ético-Cívica, Educación Física, Música, Informática y Psicología.

Los datos de la tabla 2.10 indican que la mayoría del profesorado encuestado imparte materias del *ámbito científico-tecnológico* (32,72%) o del *ámbito de comunicación* (32,12%), a lo largo de los cuatro cursos que componen la etapa de ESO. Un 64,28% da clase en *1º curso*, un 52,38% en *2º curso*, un 61,90% en *3º curso* y un 54,17% en *4º curso*.

Con respecto a la experiencia docente del profesorado encuestado, señalar que un 68,45% afirma tener *más de 12 años de experiencia docente* y un 11,31% entre *9 y 12 años*. Siendo el 42,07% *profesores/as-tutores/as* de uno de los cuatro cursos que componen la etapa de ESO durante el año académico 2010/2011, distribuyéndose del siguiente modo –ver Tabla 2.11-:

Tabla 2.11

*Cursos que tutoriza el profesorado encuestado*

CURSO	N	% VALIDO
1º ESO	19	27,54%
2º ESO	19	27,54%
3º ESO	18	26,09%
4º ESO	13	18,84%
<b>TOTAL</b>	69	-

No obstante, añadir que aunque hay profesores/as que este año (2009-2010) no son profesores/as-tutores/as, un 33,13% señalan *tener una experiencia como profesores/as-tutores/as de más de 12 años*.

### **Conocimiento sobre el bullying.**

Cuando se le pregunta al profesorado sobre el nivel de conocimiento que tiene del bullying (del ítem 11 al 15), un 59,64% responde que sabe *algo* y un 22,89% afirma que sabe *bastante* sobre este tema. Siendo este conocimiento fundamentalmente de tipo teórico (el 75%), tal y como se puede observar en la tabla 2.12.

Tabla 2.12

*Conocimientos sobre bullying que tiene el profesorado*

CONOCIMIENTO BULLYING		N	% VÁLIDO
Conocimientos teóricos	SÍ	126	75%
	NO	42	25%
Acciones de prevención	SÍ	53	31,55%
	NO	115	68,45%
Acciones de intervención	SÍ	39	23,21%
	NO	129	76,79%
<b>TOTAL</b>		168	-

Además, de los tipos de bullying en los que señalan tener conocimiento/información suficiente, destaca con un 82,14% *el verbal directo*, referido a acciones como insultar y poner mote ofensivos, seguido con un 62,50% por *el bullying físico directo* relacionado con acciones como dar empujones, bofetadas y pegar patadas, y en tercer lugar, con un 54,17%, sitúan *el bullying verbal indirecto* que consiste en hablar mal de alguien por detrás o lanzar bulos -ver Tabla 2.13-.

Tabla 2.13

*Tipos de bullying de los que el profesorado tiene conocimiento suficiente*

TIPOS DE BULLYING		N	% VÁLIDO
Físico directo	SÍ	105	62,50%
	NO	63	37,50%
Físico indirecto	SÍ	78	46,43%
	NO	90	53,57%
Verbal directo	SÍ	138	82,14%
	NO	30	17,86%
Verbal indirecto	SÍ	91	54,17%
	NO	77	45,83%
Psicológico	SÍ	73	43,45%
	NO	95	56,55%
Social directo	SÍ	79	47,02%
	NO	89	52,98%
Social indirecto	SÍ	66	39,29%
	NO	102	60,71%
Amenazas y chantaje con armas	SÍ	21	12,50%
	NO	147	87,50%
Amenazas y chantaje sin armas	SÍ	56	33,33%
	NO	112	66,67%
Acoso sexual físico	SÍ	21	12,50%
	NO	147	87,50%
Acoso sexual verbal	SÍ	30	17,86%
	NO	138	82,14%
<b>TOTAL</b>		168	-



También se ha recogido información sobre *si conocen el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence*. De modo que un poco más de la mitad del profesorado de ESO encuestado, un 55,36%, conoce *el cyberbullying*, sin embargo *el happy slapping y el dating violence* sólo son conocidos por un 4,76% del profesorado -ver Tabla 2.14-.

Tabla 2.14

*Conocimientos sobre el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence*

CYBERBULLYING, HAPPY SLAPPING Y DATING VIOLENCE		N	% VÁLIDO
Cyberbullying	SÍ	93	55,36%
	NO	75	44,64%
Happy slapping	SÍ	8	4,76%
	NO	160	95,24%
Dating violence	SÍ	8	4,76%
	NO	160	95,24%
<b>TOTAL</b>		168	-

Para terminar con este apartado, referido al conocimiento sobre el bullying que tiene el profesorado encuestado, indicar que un 52,69% señala *conocer nada o poco cuáles son sus funciones en materia de bullying según la legislación vigente*.

### **Formación recibida sobre bullying.**

En relación a la formación que tiene el profesorado de ESO encuestado sobre bullying (del ítem 16 al 19), subrayar que sólo un 5,36% *ha realizado algún curso que le haya aportado conocimientos sobre este tema* -ver Tabla 2.15-.

Tabla 2.15

*Cursos sobre bullying realizados por el profesorado*

CURSO BULLYING	N	% VÁLIDO
SÍ	9	5,36%
NO	159	94,64%
<b>TOTAL</b>	168	-

Entre los cursos realizados predominan aquellos relacionados con *la mediación* y con *la resolución de situaciones problema* -ver Anexo 2.3-. Cursos promovidos principalmente por *el centro educativo en el que trabajan* (2,98%) y por *la Administración educativa autonómica* (1,79%). Asimismo, señalar también que los profesores/as que han realizado dichos cursos lo han hecho motivados/as sobre todo por *ellos/as mismos/as* (4,17%), sintiéndose un 66,70% *bastante o muy satisfecho/a con la formación recibida*.

### **Prevención e intervención del bullying**

Este apartado referido a la prevención e intervención del bullying (del ítem 20 al 28), comienza preguntándole al profesorado si sabe cómo actuar ante un caso de bullying, respondiendo un 55,09% que *algo*, seguido de un 31,14% que señala que *poco*. Tan sólo un 5,39% indica no saber *nada* acerca de como actuar ante un caso de bullying.

Se prosigue presentándole a los profesores/as participantes distintas acciones a seguir con la víctima y con el acosador/a para que marquen aquellas que ellos/as practican. Referente a la víctima, un 2,98% del profesorado *no sabe qué hacer* y el 97,02% restante *sigue con él/ella distintas acciones* –ver Tabla 1.16-, entre las que destacan *hablar con la víctima en privado tratando de darle seguridad y de que se sienta mejor* (83,33%,). Asimismo, un 12,50% indica que *realiza con la víctima otras acciones diferentes a las descritas en este ítem 21*, como por ejemplo: derivar a la víctima a terceras personas como el jefe/a de estudios, el director/a y el equipo de mediación del centro, e informar de su

situación al profesor/a-tutor/a y al claustro de profesores/as con la intención de contrastar opiniones y decidir entre todos/as las acciones a desarrollar –ver Anexo 2.3-.

Tabla 2.16

*Acciones que sigue el profesorado con la víctima*

ACCIONES VÍCTIMA		N	% VÁLIDO
Derivarlo/a al dpto. de orientación	SÍ	119	70,83%
	NO	49	29,17%
Hablar en privado con él/ella	SÍ	140	83,33%
	NO	28	16,67%
Mediar	SÍ	58	34,52%
	NO	110	65,48%
Informar a su familia	SÍ	74	44,05%
	NO	94	55,95%
Otras acciones	SÍ	21	12,50%
	NO	147	87,50%
<b>TOTAL</b>		168	-

Respecto al acosador/a, también un 2,98% de profesorado de ESO encuestado *no sabe qué hacer con él/ella* y el otro 97,02% *pone en práctica diferentes acciones* –ver Tabla 1.17-, resaltando que un 70,83% opta por *aplicar las consecuencias asociadas a la conducta disruptiva contenidas en el Reglamento de Régimen Interno (RRI) o en las normas de la clase*. Además un 8,93% de la muestra señala que *sigue con el acosador/a otras acciones diferentes a las descritas en el ítem 22*, entre las que se encuentran: hablar con el acosador/a para descubrir las causas de su conducta y así poder intervenir en el origen de esta, e informar al profesor/a-tutor/a de la situación del acosador/a para que tome las acciones que crea convenientes –ver Anexo 2.3-.

Tabla 2.17

*Acciones que sigue el profesorado con el acosador/a*

ACCIONES ACOSADOR/A		N	% VÁLIDO
Derivarlo/a al dpto. de orientación	SÍ	92	54,76%
	NO	76	45,24%
Mediar	SÍ	68	40,48%
	NO	100	59,52%
Informar a su familia	SÍ	73	43,45%
	NO	95	56,55%
Aplicar las consecuencias del RRI y de las normas de clase	SÍ	119	70,83%
	NO	49	29,17%
Derivarlo/a a la dirección o jefatura de estudios	SÍ	91	54,17%
	NO	77	45,83%
Otras acciones	SÍ	15	8,93%
	NO	153	91,07%
<b>TOTAL</b>		168	-

A continuación, se le pregunta al profesorado si sigue acciones de prevención e intervención ante posibles casos de bullying que puedan aparecer en el grupo-clase. El porcentaje del profesorado encuestado que afirma realizar acciones preventivas con su grupo-clase es mayor que el que señala desarrollar acciones de intervención, con un 73,20% frente a un 57,10% respectivamente. Las acciones de prevención que sigue el profesorado participante con el grupo-clase aparecen en la tabla 2.18, siendo la más utilizada *la promoción de la aceptación y el respeto desde principio de curso* (70,83%). Además, un 3,57% de este señala *seguir otras acciones distintas a las descritas en el ítem 24*, como: la transmisión de valores, estrategias de educación emocional, hablarle al alumnado de la importancia del respeto hacia las demás personas, organizar asambleas de aula, ir resolviendo los pequeños problemas que surgen entre el alumnado para evitar que estos se agraven y revisar las normas de la clase, no destacando ninguna sobre el resto –ver Anexo 2.3-.

Tabla 2.18

*Acciones preventivas que realiza el profesorado con el grupo-clase*

ACCIONES PREVENCIÓN GRUPO-CLASE		N	% VÁLIDO
Promover la aceptación y el respeto	SÍ	119	70,83%
	NO	49	29,17%
Marcar las normas de aula y las consecuencias de su transgresión	SÍ	86	51,19%
	NO	82	48,81%
Consensuar las normas de aula y las consecuencias de su transgresión	SÍ	52	30,95%
	NO	116	69,05%
Aprendizaje cooperativo	SÍ	52	30,95%
	NO	116	69,05%
Hablar del bullying con las familias	SÍ	9	5,36%
	NO	159	94,64%
Hablar del bullying con el alumnado	SÍ	42	25%
	NO	126	75%
Otras acciones	SÍ	6	3,57%
	NO	162	96,43%
<b>TOTAL</b>		168	-

Por otro lado, en la tabla 2.19 se pueden observar las acciones de intervención que aplica el profesorado con el grupo-clase, entre las que destacan *el hablar con el grupo-clase del caso de bullying y de sus consecuencias* (45,83%). Habiendo un 2,98% del profesorado de ESO encuestado que marca seguir *otras acciones diferentes a las descritas en el ítem 26 para intervenir con el grupo-clase*, como son: derivar el caso al jefe/a de estudios o al profesor/a-tutor/a, hablar con el grupo-clase en términos generales del bullying y con la víctima y el acosador/a en privado y procurar prevenir para no tener que intervenir, no destacando ninguna acción de intervención sobre las otras –ver Anexo 2.3-.

Tabla 2.19

*Acciones de intervención que realiza el profesorado con el grupo-clase*

ACCIONES INTERVENCIÓN GRUPO-CLASE		N	% VÁLIDO
Solicitar ayuda al dpto. de orientación	SÍ	67	39,88%
	NO	101	60,12%
Hablar con las familias	SÍ	34	20,24%
	NO	134	79,76%
Hablar con el grupo-clase	SÍ	77	45,83%
	NO	91	54,17%
Aplicar las consecuencias del RRI o de las normas de clase	SÍ	60	35,71%
	NO	108	64,29%
Otras acciones	SÍ	5	2,98%
	NO	163	97,02%
<b>TOTAL</b>		168	-

En el cuestionario también se ha recogido información sobre las acciones de prevención e intervención ante el bullying que se llevan a cabo a nivel de centro, desarrollándose acciones de prevención en el 92,86% de los centros educativos participantes y de intervención en el 99,40%. Las acciones de prevención se presentan en la tabla 2.20, resaltando que la más utilizada es *la promoción de la aceptación y el respeto desde principio de curso* (80,36%). Además, indicar que un 5,36% de la muestra señala que en su centro se siguen *otras acciones de prevención diferentes a las descritas en este ítem 27*, destacando la aplicación del proceso de mediación –ver Anexo 2.3-.

Tabla 2.20

*Acciones preventivas que se siguen en los centros educativos participantes*

ACCIONES PREVENCIÓN CENTRO		N	% VÁLIDO
Promover aceptación y respeto	SÍ	135	80,36%
	NO	33	19,64%

Tabla 2.20

*Acciones preventivas que se siguen en los centros educativos participantes (continuación)*

ACCIONES PREVENCIÓN CENTRO		N	% VÁLIDO
Concienciar de la importancia del bullying	SÍ	40	23,81%
	NO	128	76,19%
Consensuar las normas del centro y las consecuencias de su transgresión	SÍ	48	28,57%
	NO	120	71,43%
Aumentar la vigilancia en los lugares de riesgo	SÍ	57	33,93%
	NO	111	66,07%
Jornadas de bullying para el alumnado	SÍ	6	3,57%
	NO	162	96,43%
Charlas de bullying para las familias	SÍ	3	1,79%
	NO	165	98,21%
Motivar al profesorado para formarse	SÍ	14	8,33%
	NO	154	91,67%
Considerar el bullying en el PC, el RRI y el PAT	SÍ	77	45,83%
	NO	91	54,17%
Otras acciones	SÍ	9	5,36%
	NO	159	94,64%
<b>TOTAL</b>		168	-

Referente a las acciones de intervención ante el bullying que se emplean en los centros educativos, en la tabla 2.21 se puede apreciar que en la mayoría de las ocasiones se realizan *las acciones marcadas en el Plan de Convivencia (PC), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) y el Plan de Acción Tutorial (89,29%)*. Asimismo, como en casos anteriores, un 4,76% del profesorado encuestado señala que en el centro educativo en el que trabaja se siguen *otras acciones diferentes a las descritas en el ítem 28*, donde se le vuelve a conceder una relevancia especial al proceso de mediación –ver Anexo 2.3-.

Tabla 2.21

*Acciones de intervención que se siguen en los centros educativos participantes*

ACCIONES INTERVENCIÓN CENTRO		N	% VÁLIDO
Acciones del PC, el RRI y el PAT	SÍ	150	89,29%
	NO	18	10,71%
Colaboración con los servicios locales y con Consejería	SÍ	82	48,81%
	NO	86	51,19%
En casos graves, derivar a la Fiscalía de Menores	SÍ	40	23,81%
	NO	128	76,19%
Otras acciones	SÍ	8	4,76%
	NO	160	95,24%
<b>TOTAL</b>		168	-

Después de dar respuesta, con este análisis descriptivo, a dos de los objetivos específicos planteados en este marco empírico:

- Comprobar si el profesorado ha recibido formación sobre el bullying.
- Identificar las acciones de prevención e intervención que se utilizan con: la víctima, el acosador/a, el grupo-clase y el centro educativo.

Planteamos en estos momentos un nuevo análisis, el de tablas de contingencia y pruebas  $\chi^2$  de Pearson, para:

- Determinar si existe asociación entre las variables personales del profesorado y su conocimiento sobre el bullying, o con las acciones de prevención e intervención que realizan.

## 7.2. Resultados: Tablas de Contingencia y Pruebas $\chi^2$ de Pearson

Para la realización de este análisis se han seleccionado los siguientes ítems:

- Sexo –ítem 1-
- Edad –ítem 2-
- Año/s de experiencia docente –ítem 8-



- Si actualmente tutorizan algún curso de ESO –ítem 9-
- Año/s de experiencia como profesor/a-tutor/a –ítem 10-

Se eligen estos ítems para descubrir a través de ellos el perfil del profesorado que presenta una falta de conocimientos teóricos y prácticos sobre el bullying, que se planteaba en la hipótesis de trabajo. Así pues, son cruzados con cada uno de los ítems que atienden a las dimensiones: conocimiento sobre el bullying (ítems del 11 al 15) y prevención e intervención del bullying (ítems del 20 al 28). Con el objetivo de conocer si están o no asociados.

Señalar que no se incluyen en este análisis los cuatro ítems de la dimensión de formación recibida sobre bullying (ítems del 16 al 19) porque de los 168 profesores/as encuestados/as sólo 9 han respondido a esta dimensión del cuestionario. Este número coincide con el profesorado que *ha realizado algún curso que le haya aportado conocimientos sobre el bullying* –ítem 16-, porcentaje de respuesta que se arrastra en el resto de preguntas de la dimensión (ítems del 17 al 19 inclusive) lo que impide realizar análisis que no sean el de constatar que el profesorado encuestado no ha realizado, hasta el momento, cursos de formación al respecto.

Se procede así a la realización de un tratamiento diferenciado de cada una de las alternativas de respuesta de los ítems de opción múltiple, como si fueran de opción única. Para ello, en el análisis se codifican las variables de opción múltiple con el método o estrategia de dicotomías múltiples, es decir, se crean tantas variables dicotómicas como alternativas de respuesta tiene el ítem. Este proceso se realiza con los siguientes ítems:

- Tipo de conocimiento que tiene el profesorado de ESO sobre el bullying -ítem 12-
- Si tiene conocimiento/información suficiente sobre los distintos tipos de bullying -ítem 13-
- Si conoce el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence -ítem 14-
- Acciones que sigue con la víctima -ítem 21-
- Acciones que sigue con el acosador/a -ítem 22-
- Acciones preventivas que realiza con el grupo-clase -ítem 24-
- Acciones de intervención que realiza con el grupo-clase -ítem 26-
- Acciones preventivas que se siguen en el centro educativo -ítem 27-

- Acciones de intervención que se siguen en el centro educativo -ítem 28-

Aclarado esto, es el momento de trabajar las tablas de contingencia junto a las pruebas  $\chi^2$  de Pearson, mostrándose los datos en base al número de casos o profesores/as de ESO encuestados/as y no según el número de respuestas emitidas por estos/as en cada uno de los ítems de opción múltiple.

A partir de lo cual se han obtenido 26 asociaciones –ver Tabla 2.22-.

Tabla 2.22

*Asociaciones entre las variables del estudio*

<b>Nº Asociación</b>	<b>ENUNCIADOS ÍTEMS</b>
1	Conoce sus funciones en materia de bullying según la legislación –ítem 15- y la edad –ítem 2-
2	No sé qué hacer con el acosador/a –ítem 22 op. respuesta 1- y la edad –ítem 2-
3	Comunico el caso de bullying a la familia del acosador/a en busca de soluciones –ítem 22 op.respuesta 4- y el sexo –ítem 1-
4	Envío al acosador/a al director/a o al jefe/a de estudios –ítem 22 op. respuesta 6- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-
5	Sigo con el acosador/a otras acciones diferentes a las del ítem 22 –ítem 22 op.respuesta 7- y la edad –ítem 2-
6	Promuevo la aceptación y el respeto en el grupo-clase para prevenir el bullying –ítem 24 op. respuesta 1- y el sexo –ítem 1-
7	Promuevo la aceptación y el respeto en el grupo-clase para prevenir el bullying –ítem 24 op. respuesta 1-y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-
8	Consensuo con el alumnado las normas del aula y las consecuencias de su transgresión para prevenir el bullying –ítem 24 op. respuesta 3- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a –ítem 10-
9	Con el grupo-clase hablo y trato el tema del bullying para prevenirlo –ítem 24 op. respuesta 6- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-
10	Con el grupo-clase hablo y trato el tema del bullying para prevenirlo –ítem 24 op. respuesta 6- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a –ítem 10-
11	Sigo para prevenir el bullying en el grupo-clase otras acciones distintas a las del ítem 24 –ítem 24 op. respuesta 7- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-
12	Realizo acciones de intervención con el grupo-clase –ítem 25- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-

Tabla 2.22

Asociaciones entre las variables del estudio (continuación)

Nº Asociación	ENUNCIADOS ÍTEMS
13	Realizo acciones de intervención con el grupo-clase –ítem 25. y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a –ítem 10-
14	Solicito ayuda al dpto. de orientación del centro para intervenir ante un caso de bullying en el grupo-clase –ítem 26 op. respuesta 1- y la edad –ítem 2-
15	Solicito ayuda al dpto. de orientación del centro para intervenir ante un caso de bullying en el grupo-clase –ítem 26 op. respuesta 1- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-
16	Hablo con las familias en busca de soluciones para intervenir ante un caso de bullying en el grupo-clase –ítem 26 op. respuesta 2- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-
17	Hablo con las familias en busca de soluciones para intervenir ante un caso de bullying en el grupo-clase –ítem 26 op. respuesta 2- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a –ítem 10-
18	Hablo con el grupo-clase del caso de bullying y de sus consecuencias como acción de intervención –ítem 26 op. respuesta 3- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-
19	Hablo con el grupo-clase del caso de bullying y de sus consecuencias como acción de intervención –ítem 26 op. respuesta 3- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a –ítem 10-
20	El centro educativo conciencia a toda la comunidad educativa de la importancia del bullying para prevenirlo –ítem 27 op. respuesta 3- y el sexo –ítem 1-
21	El centro educativo aumenta la vigilancia en los lugares de riesgo para prevenir el bullying –ítem 27 op. respuesta 5- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a –ítem 10-
22	El centro educativo sigue otras acciones de prevención del bullying distintas a las del ítem 27 –ítem 27 op. respuesta 10- y la edad –ítem 2-
23	El centro educativo interviene en un caso de bullying siguiendo las acciones del PC, el RRI y el PAT –ítem 28 op. respuesta 2- y los años de experiencia docente –ítem 8-
24	El centro educativo solicita la colaboración de los servicios sociales locales y de la consejería competente en protección de menores para intervenir en los casos de bullying que sea necesario –ítem 28 op. respuesta 3- y los años de experiencia docente –ítem 8-
25	El centro educativo deriva los casos graves de bullying a la Fiscalía de Menores –ítem 28 op. respuesta 4- y el sexo –ítem 1-
26	El centro educativo sigue otras acciones de intervención del bullying distintas a las del ítem 28 –ítem 28 op. respuesta 5- y los años de experiencia docente –ítem 8-

Así pues, a continuación se presentan los análisis que apoyan estas asociaciones.

1. *Conoce sus funciones en materia de bullying, según la legislación –ítem 15- y la edad –ítem 2-*

En la tabla 2.23 y en la figura 2.3 se puede observar que de los 165 profesores/as de ESO de los/las que se tiene información, más de la mitad, un 52,73%, conocen poco o nada cuales sus funciones en bullying según el actual marco legal. Asimismo, se sabe que de este 52,73%, un 17,57% *tienen entre 25 y 39 años*, un 13,33% *entre 40 y 46 años* y *entre 47 y 52 años* respectivamente y un 8,48% *entre 53 y 63 años*.

Tabla 2.23

*Tabla de contingencia ítem 15 e ítem 2*

			CONOCE SUS FUNCIONES EN BULLYING SEGÚN LA LEGISLACIÓN					TOTAL
			NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO	
EDAD	DE 25 A 39 AÑOS	Recuento	9	20	7	5	0	41
		% dentro de edad	22%	48,8%	17,1%	12,2%	0%	
		% dentro de conocen sus funciones según la legislación	22%	43,5%	11,5%	35,7%	0%	
		% del total	5,45%	12,12%	4,24%	3,03%	0%	24,85%
	DE 40 A 46 AÑOS	Recuento	12	10	17	5	1	45
		% dentro de edad	26,7%	22,2%	37,8%	11,1%	2,2%	
		% dentro de conocen sus funciones según la legislación	29,3%	21,7%	27,9%	35,7%	33,3%	
		% del total	7,27%	6,06%	10,30%	3,03%	0,60%	27,27%
	DE 47 A 52 AÑOS	Recuento	13	9	20	3	2	47
		% dentro de edad	27,7%	19,1%	42,6%	6,4%	4,3%	
		% dentro de conocen sus funciones según la legislación	31,7%	19,6%	32,8%	21,4%	66,7%	
		% del total	7,88%	5,45%	12,12%	1,82%	1,21%	28,48%

Tabla 2.23

Tabla de contingencia ítem 15 e ítem 2 (continuación)

			CONOCE SUS FUNCIONES EN BULLYING SEGÚN LA LEGISLACIÓN					TOTAL
			NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO	
EDAD	DE 53 A 63 AÑOS	Recuento	7	7	17	1	0	32
		% dentro de edad	21,9%	21,9%	53,1%	3,1%	0%	
		% dentro de conocen sus funciones según la legislación	17,1%	15,2%	27,9%	7,1%	0%	
		% del total	4,24%	4,24%	10,30%	0,60%	0%	19,39%
TOTAL		Recuento	41	46	61	14	3	165
		% del total	24,85%	27,88%	36,97%	8,48%	1,82%	100%

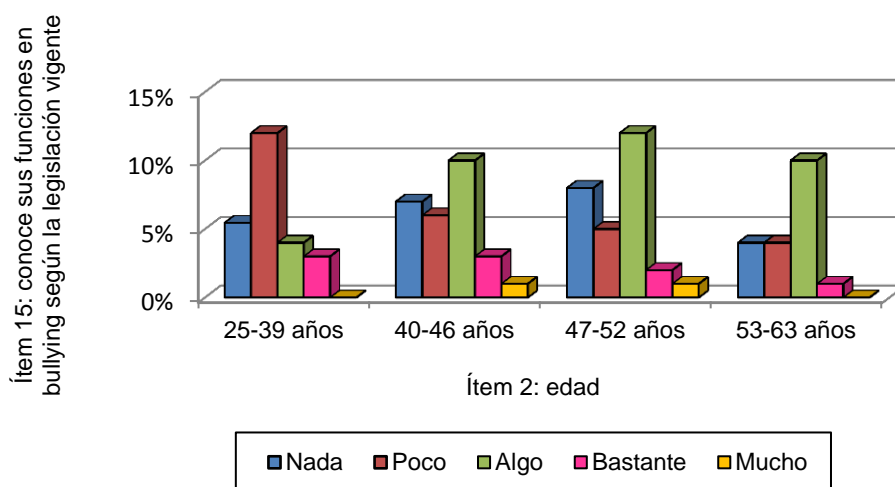


Figura 2.3. Diagrama de barras ítem 15 e ítem 2

Todo ello permite afirmar, según la prueba estadística  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.24-, que existe una relación de dependencia entre los dos ítems analizados.

Tabla 2.24

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 15 e ítem 2

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	21,540(a)	12	,043
Razón de verosimilitudes	22,463	12	,033
Asociación lineal por lineal	,494	1	,482
N de casos válidos	165		

a 8 casillas (40%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,58.

2. *No sé qué hacer con el acosador/a* –ítem 22 op. respuesta 1- y *la edad* –ítem 2-

En este caso se puede observar –ver Tabla 2.25 y Figura 2.4- que sólo cinco profesores/as no saben qué hacer ante el acosador/a, teniendo cuatro de ellos/as entre 40 y 46 años y uno/a entre 53 y 63 años.

Tabla 2.25

Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 1 e ítem 2

			NO SÉ QUÉ HACER CON EL ACOSADOR/A		TOTAL
			SÍ	NO	
EDAD	DE 25 A 39 AÑOS	Recuento	0	41	41
		% dentro de edad	0%	100%	
		% dentro de no sé qué hacer con el acosador/a	0%	25,5%	
		% del total	0%	24,70%	24,70%
	DE 40 A 46 AÑOS	Recuento	4	41	45
		% dentro de edad	8,9%	91,1%	
		% dentro de no sé qué hacer con el acosador/a	80%	25,5%	
		% del total	2,41%	24,70%	27,11%

Tabla 2.25

Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 1 e ítem 2 (continuación)

			NO SÉ QUÉ HACER CON EL ACOSADOR/A		TOTAL
			SÍ	NO	
EDAD	DE 47 A 52 AÑOS	Recuento	0	47	47
		% dentro de edad	0%	100%	
		% dentro de no sé qué hacer con el acosador/a	0%	29,2%	
		% del total	0%	28,31%	28,31%
	DE 53 A 63 AÑOS	Recuento	1	32	33
		% dentro de edad	3%	97%	
		% dentro de no sé qué hacer ante el acosador/a	20%	19,9%	
		% del total	0,60%	19,28%	19,88%
TOTAL		Recuento	5	161	166
		% del total	3,01%	96,99%	100%

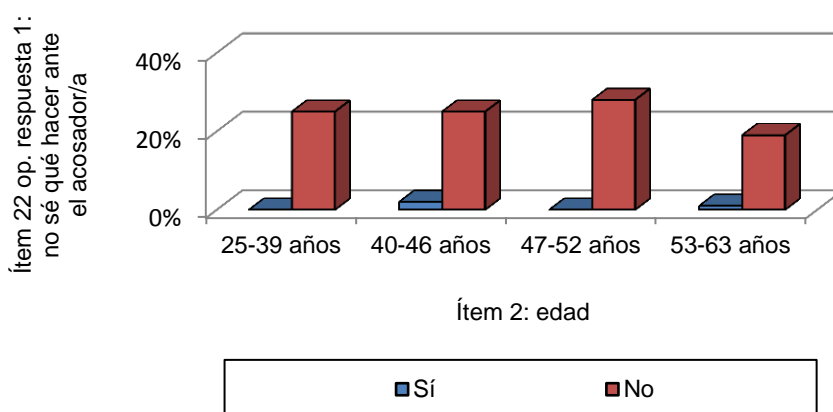


Figura 2.4. Diagrama de barras ítem 22 op. respuesta 1 e ítem 2

Además, según el cálculo de la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.26-, a partir de la edad del profesorado se puede predecir si este no sabe qué hacer ante el acosador/a.

Tabla 2.26

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 22 op. respuesta 1 e ítem 2

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	8,053(a)	3	,045
Razón de verosimilitudes	8,915	3	,030
Asociación lineal por lineal	,005	1	,943
N de casos válidos	166		

a 4 casillas (50%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,99.

3. *Comunico el caso de bullying a la familia del acosador/a en busca de soluciones* -ítem 22 op. respuesta 4- y *el sexo* -ítem 1-

En la tabla 2.27 y la figura 2.5 podemos comprobar que del 43,45% de los profesores/as encuestados/as que optan por contarle el caso de bullying a la familia del acosador/a para que les ayuden a resolver problema, más de las tres cuartas partes, un 30,95%, *son profesoras*, y el resto, un 12,50%, *son profesores*.

Tabla 2.27

Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 4 e ítem 1

			LE COMUNICO EL CASO A LA FAMILIA DEL ACOSADOR/A BUSCANDO SOLUCIONES		TOTAL
			SÍ	NO	
SEXO	PROFESOR	Recuento	21	48	69
		% dentro de sexo	30,4%	69,6%	
		% dentro de se lo comunico a la familia del acosador/a	28,8%	50,5%	
		% del total	12,50%	28,57%	41,07%



Tabla 2.27

Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 4 e ítem 1 (continuación)

		LE COMUNICO EL CASO A LA FAMILIA DEL ACOSADOR/A BUSCANDO SOLUCIONES		TOTAL	
		SÍ	NO		
SEXO	PROFESORA	Recuento	52	47	99
		% dentro de sexo	52,5%	47,5%	
		% dentro de se lo comunico a la familia del acosador/a	71,2%	49,5%	
		% del total	30,95%	27,98%	58,93%
TOTAL		Recuento	73	95	168
		% del total	43,45%	56,55%	100%

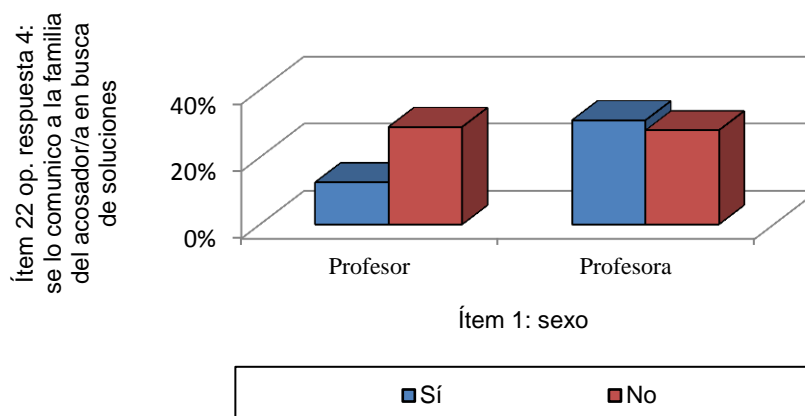


Figura 2.5. Diagrama de barras ítem 22 op. respuesta 4 e ítem 1

Permitiéndonos verificar la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.28- que ambos ítems están asociados.

Tabla 2.28

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 22 op. respuesta 4 e ítem 1

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	8,075(b)	1	,004		
Corrección por continuidad(a)	7,201	1	,007		
Razón de verosimilitudes	8,216	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,005	,003
Asociación lineal por lineal	8,027	1	,005		
N de casos válidos	168				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 29,98.

4. Envío al acosador/a al director/a o al jefe/a de estudios –ítem 22 op. respuesta 6-  
y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-

En la tabla y en la figura que aparecen a continuación –ver Tabla 2.29 y Figura 2.6- se puede ver que más de la mitad del profesorado de ESO, un 54,27%, señala que cuando se encuentra con un alumno/a acosador/a lo/la envía al director/a o al jefe/a de estudios. Conociendo que de ese 54,27%, un 18,90% son profesores/as-tutores/as de ESO y un 35,37% no lo son.

Tabla 2.29

Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 6 e ítem 9

			ENVÍO AL ACOSADOR/A AL DIRECTOR/A O AL JEFE/A DE ESTUDIOS		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	SÍ TUTOR	Recuento	31	38	69
		% dentro de tutor ESO	44,9%	55,1%	
		% dentro de envío al acosador/a al director o al jefe de estudios	34,8%	50,7%	
		% del total	18,90%	23,17%	42,07%

Tabla 2.29

Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 6 e ítem 9 (continuación)

			ENVÍO AL ACOSADOR/A AL DIRECTOR/A O AL JEFE/A DE ESTUDIOS		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	NO TUTOR	Recuento	58	37	95
		% dentro de tutor ESO	61,1%	38,9%	
		% dentro de envío al acosador/a al director o al jefe de estudios	65,2%	49,3%	
		% del total	35,37%	22,56%	57,93%
TOTAL		Recuento	89	75	164
		% del total	54,27%	45,73%	100%

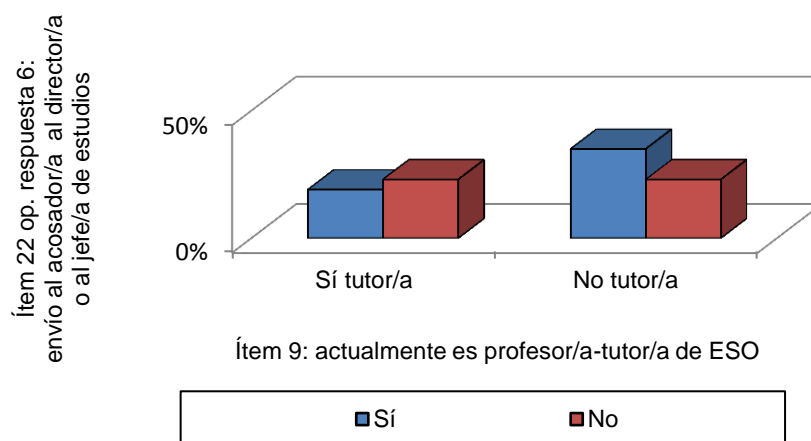


Figura 2.6. Diagrama de barras ítem 22 op. respuesta 6 e ítem 9

Hallando al calcular la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.30- que sí hay asociación entre las dos variables.

Tabla 2.30

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 22 op. respuesta 6 e ítem 9

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	4,188(b)	1	,041		
Corrección por continuidad(a)	3,563	1	,059		
Razón de verosimilitudes	4,195	1	,041		
Estadístico exacto de Fisher				,056	,029
Asociación lineal por lineal	4,162	1	,041		
N de casos válidos	164				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 31,55.

5. *Sigo con el acosador/a otras acciones distintas a las del ítem 22 –ítem 22 op. respuesta 7- y la edad –ítem 2-*

De los resultados que se presentan en la tabla 2.31 y en la figura 2.7, destacar que de los 166 profesores/as que han respondido a estos dos ítems (ítem 22 op. respuesta 7 e ítem 2) sólo 15 indican seguir ante el acosador/a otras acciones distintas a las propuestas en el ítem 22, teniendo cuatro de estos profesores/as entre 25 y 39 años, nueve entre 40 y 46 años, uno/a entre 47 y 52 años y otro/a entre 53 y 63 años.

Tabla 2.31

Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 7 e ítem 2

			SIGO OTRAS ACCIONES DISTINTAS CON EL ACOSADOR/A		TOTAL
			SÍ	NO	
EDAD	DE 25 A 39 AÑOS	Recuento	4	37	41
		% dentro de edad	9,8%	90,2%	
		% dentro sigo otras acciones con el acosador/a	26,7%	24,5%	
		% del total	2,41%	22,29%	24,70%

Tabla 2.31

Tabla de contingencia ítem 22 op. respuesta 7 e ítem 2 (continuación)

			SIGO OTRAS ACCIONES DISTINTAS CON EL ACOSADOR/A		TOTAL
			SÍ	NO	
EDAD	DE 40 A 46 AÑOS	Recuento	9	36	45
		% dentro de edad	20%	80%	
		% dentro sigo otras acciones con el acosador/a	60%	23,8%	
		% del total	5,42%	21,69%	27,11%
	DE 47 A 52 AÑOS	Recuento	1	46	47
		% dentro de edad	2,1%	97,9%	
		% dentro sigo otras acciones con el acosador/a	6,7%	30,5%	
		% del total	0,60%	27,71%	28,31%
	DE 53 A 63 AÑOS	Recuento	1	32	33
		% dentro de edad	3%	97%	
		% dentro sigo otras acciones con el acosador/a	6,7%	21,2%	
		% del total	0,60%	19,28%	19,88%
<b>TOTAL</b>		Recuento	15	151	166
		% del total	9,03%	90,96%	100%

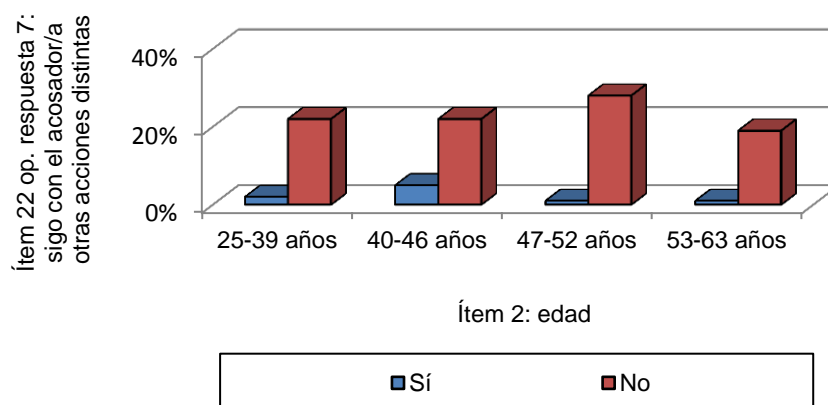


Figura 2.7. Diagrama de barras ítem 22 op. respuesta 7 e ítem 2

Siendo necesario observar los resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.32-, para poder confirmar que depende de la edad del profesorado el seguir con el acosador/a otras acciones diferentes de las incluidas en el ítem 22.

Tabla 2.32

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 22 op. respuesta 7 e ítem 2

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	10,784(a)	3	,013
Razón de verosimilitudes	10,828	3	,013
Asociación lineal por lineal	3,609	1	,057
N de casos válidos	166		

a 4 casillas (50%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 2,98.

6. *Promuevo la aceptación y el respeto en el grupo-clase para prevenir el bullying* -ítem 24 op. respuesta 1- y el sexo -ítem 1-

Al comparar la acción de promover la aceptación y el respeto en el grupo-clase para prevenir el bullying con el sexo del profesorado –ver Tabla 2.33 y Figura 2.8-, se obtiene que del 70,83% del profesorado que ha marcado esta acción, un 23,81% son profesores y un 47,02% son profesoras.

Tabla 2.33

Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 1

			PROMUEVO LA ACEPTACIÓN Y EL RESPETO CON EL GRUPO-CLASE		TOTAL
			SÍ	NO	
SEXO	PROFESOR	Recuento	40	29	69
		% dentro de sexo	58%	42%	
		% dentro de promuevo la aceptación y el respeto	33,6%	59,2%	
		% del total	23,81%	17,26%	41,07%

Tabla 2.33

Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 1 (continuación)

			PROMUEVO LA ACEPTACIÓN Y EL RESPETO CON EL GRUPO-CLASE		TOTAL
			SÍ	NO	
SEXO	PROFESORA	Recuento	79	20	99
		% dentro de sexo	79,8%	20,2%	
		% dentro de promuevo la aceptación y el respeto	66,4%	40,8%	
		% del total	47,02%	11,90%	58,93%
TOTAL		Recuento	119	49	168
		% del total	70,83%	29,17%	100%

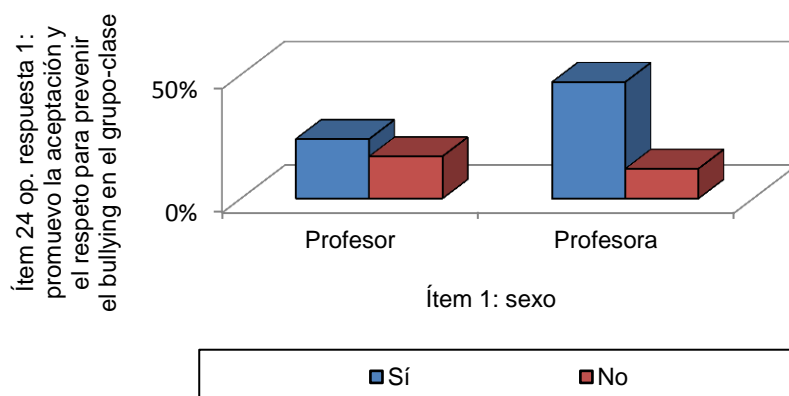


Figura 2.8. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 1

Pudiendo confirmar al calcular la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.34-, que sí existe asociación entre los dos ítems analizados.

Tabla 2.34

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 1

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	9,376(b)	1	,002		
Corrección por continuidad(a)	8,350	1	,004		
Razón de verosimilitudes	9,297	1	,002		
Estadístico exacto de Fisher				,003	,002
Asociación lineal por lineal	9,321	1	,002		
N de casos válidos	168				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 20,13.

7. *Promuevo la aceptación y el respeto en el grupo-clase para prevenir el bullying*  
-ítem 24 op. respuesta 1- y *si actualmente tutoriza algún curso de ESO* –ítem 9-

La tabla 2.35 y la figura 2.9 muestran como del 71,34% de los/las docentes que responden que previenen el bullying en su grupo-clase promoviendo la aceptación y el respeto, un 34,15% *son profesores/as-tutores/as de ESO* y un 37,19% *no lo son*.

Tabla 2.35

Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 9

			PROMUEVO LA ACEPTACIÓN Y EL RESPETO CON EL GRUPO-CLASE		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	SÍ TUTOR	Recuento	56	13	69
		% dentro de tutor ESO	81,2%	18,8%	
		% dentro de promuevo la aceptación y el respeto	47,9%	27,7%	
		% del total	34,15%	7,93%	42,07%



Tabla 2.35

Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 9 (continuación)

			PROMUEVO LA ACEPTACIÓN Y EL RESPETO CON EL GRUPO-CLASE		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	NO TUTOR	Recuento	61	34	95
		% dentro de tutor ESO	64,2%	35,8%	
		% dentro de promuevo la aceptación y el respeto	52,1%	72,3%	
		% del total	37,19%	20,73%	57,93%
TOTAL		Recuento	117	47	164
		% del total	71,34%	28,73%	100%

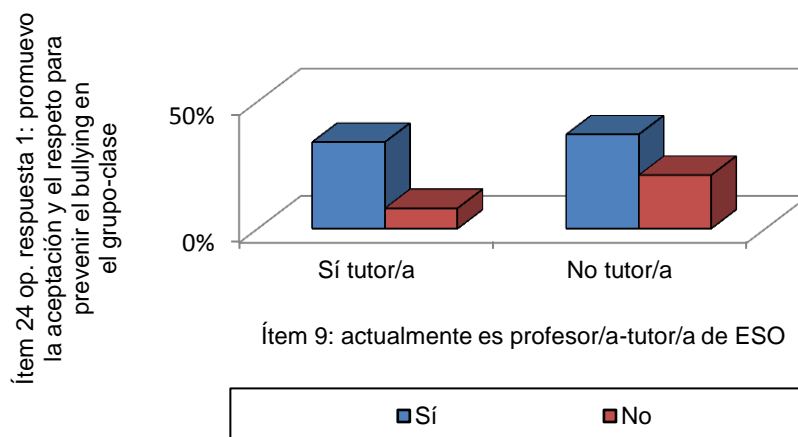


Figura 2.9. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 9

Además, a través de la prueba estadística  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.36- hemos podido constatar que estos dos ítems están relacionados entre sí

Tabla 2.36

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 24 op. respuesta 1 e ítem 9

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	5,616(b)	1	,018		
Corrección por continuidad(a)	4,817	1	,028		
Razón de verosimilitudes	5,798	1	,016		
Estadístico exacto de Fisher				,023	,013
Asociación lineal por lineal	5,582	1	,018		
N de casos válidos	164				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 19,77.

8. *Consensuo con el alumnado las normas del aula y las consecuencias de su transgresión para prevenir el bullying -ítem 24 op. respuesta 3- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a -ítem 10-*

Al examinar la tabla 2.37 y la figura 2.10 se puede apreciar que un 30,72% del profesorado se decanta por prevenir el bullying en su grupo-clase estableciendo junto al alumnado las normas del aula y las consecuencias de su infracción, distribuyéndose según sus años de experiencia como profesores/as-tutores/as del siguiente modo: un 1,20% *nunca ha sido profesor/a-tutor/a*, un 3,01% sí lo ha sido pero sólo *entre 1 y 3 años*, un 5,42% *entre 3 y 6 años*, un 3,61% *entre 6 y 9 años*, un 2,41% *entre 9 y 12 años* y un 15,96% *durante más de 12 años*.

Tabla 2.37

Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 3 e ítem 10

			CONSENSUO CON EL ALUMNADO LAS NORMAS DEL AULA Y LAS CONSECUENCIAS DE SU TRANSGRESIÓN		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. TUTOR	NUNCA TUTOR	Recuento	2	15	17
		% dentro de años exp tutor	11,8%	88,2%	
		% dentro de consenso con el alumnado las normas del aula	3,9%	13%	
		% del total	1,20%	9,04%	10,24%
1 A 3 AÑOS	1 A 3 AÑOS	Recuento	5	18	23
		% dentro de años exp tutor	21,7%	78,3%	
		% dentro de consensuan con el alumnado las normas del aula	9,8%	15,7%	
		% del total	3,01%	10,84%	13,86%
3 A 6 AÑOS	3 A 6 AÑOS	Recuento	9	15	24
		% dentro de años exp tutor	37,5%	62,5%	
		% dentro de consensuan con el alumnado las normas del aula	17,6%	13%	
		% del total	5,42%	9,04%	14,46%
6 A 9 AÑOS	6 A 9 AÑOS	Recuento	6	22	28
		% dentro de años exp tutor	21,4%	78,6%	
		% dentro de consensuan con el alumnado las normas del aula	11,8%	19,1%	
		% del total	3,61%	13,25%	16,87%
9 A 12 AÑOS	9 A 12 AÑOS	Recuento	4	15	19
		% dentro de años exp tutor	21,1%	78,9%	
		% dentro de consensuan con el alumnado las normas del aula	7,8%	13%	
		% del total	2,41%	9,04%	11,45%
MÁS DE 12 AÑOS	MÁS DE 12 AÑOS	Recuento	25	30	55
		% dentro de años exp tutor	45,5%	54,5%	
		% dentro de consensuan con el alumnado las normas del aula	49%	26,1%	
		% del total	15,06%	18,07%	33,13%

Tabla 2.37

Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 3 e ítem 10 (continuación)

		CONSENSO CON EL ALUMNADO LAS NORMAS DEL AULA Y LAS CONSECUENCIAS DE SU TRANSGRESIÓN		TOTAL
		SÍ	NO	
TOTAL	Recuento	51	115	166
	% del total	30,72%	69,28%	100%

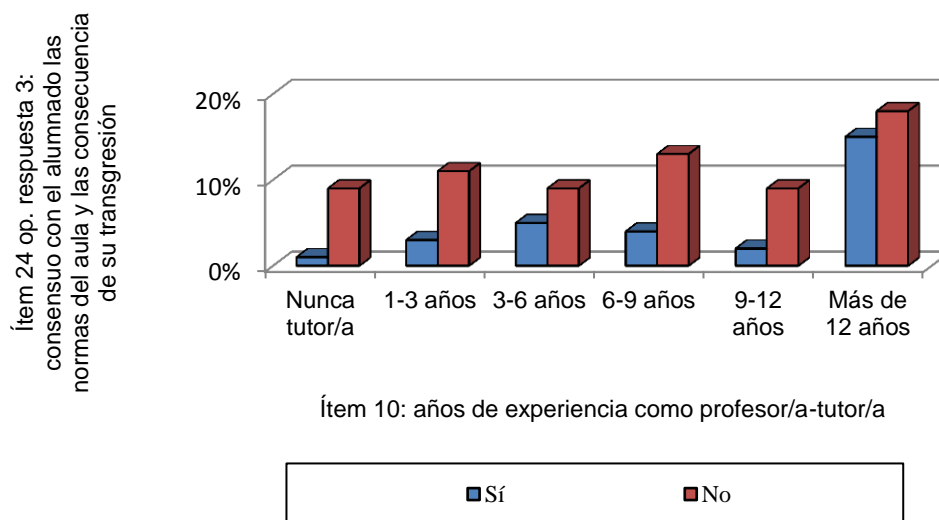


Figura 2.10. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 3 e ítem 10

Una vez analizada la tabla de contingencia y el diagrama de barras anterior, procedemos a la realización de la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.38-, la cual nos ha permitido constatar que los ítems seleccionados están asociados.

Tabla 2.38

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 24 op. respuesta 3 e ítem 10

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	11,840(a)	5	,037
Razón de verosimilitudes	12,200	5	,032
Asociación lineal por lineal	,557	1	,455
N de casos válidos	166		

a 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 5,22.

9. Con el grupo-clase hablo y trato el bullying para prevenirlo -ítem 24 op. respuesta 6- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO -ítem 9-

La siguiente tabla y figura –ver Tabla 2.39 y Figura 2.11- revelan que una cuarta parte de los/las docentes señalan prevenir el bullying en el grupo-clase hablando y tratando el tema con el alumnado, siendo el 14,02% *profesores/a-tutores/as* y el 10,98% restante *profesores/as-no tutores/as*.

Tabla 2.39

Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 9

			HABLO Y TRATO EL BULLYING CON EL ALUMNADO		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	SÍ TUTOR	Recuento	23	46	69
		% dentro de tutor ESO	33,3%	66,7%	
		% dentro de hablo y trato el bullying con el alumnado	56,1%	37,4%	
		% del total	14,02%	28,05%	42,07%
	NO TUTOR	Recuento	18	77	95
		% dentro de tutor ESO	18,9%	81,1%	
		% dentro de hablo y trato el bullying con el alumnado	43,9%	62,6%	
		% del total	10,98%	46,95%	57,93%

Tabla 2.39

Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 9 (continuación)

		HABLO Y TRATO EL BULLYING CON EL ALUMNADO		TOTAL
		SÍ	NO	
TOTAL	Recuento	41	123	164
	% del total	25%	75%	100%

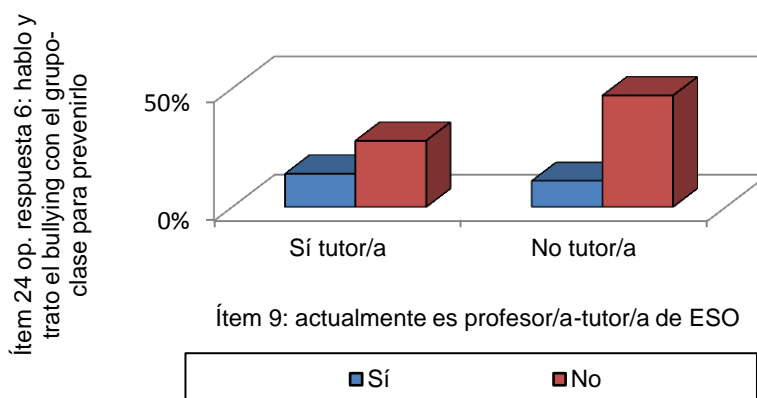


Figura 2.11. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 9

Al consultar los resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.40-, se comprueba que ambos ítems están conectados.

Tabla 2.40

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 9

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	4,412(b)	1	,036		
Corrección por continuidad(a)	3,678	1	,055		
Razón de verosimilitudes	4,370	1	,037		
Estadístico exacto de Fisher				,045	,028
Asociación lineal por lineal	4,385	1	,036		
N de casos válidos	164				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 17,25.

10. Con el grupo-clase hablo y trato el bullying para prevenirlo -ítem 24 op. respuesta 6- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a -ítem 10-

Al analizar la acción de hablar y tratar el bullying con el alumnado del grupo-clase junto a los años de experiencia como profesor/a-tutor/a de los/las docentes que han participado en el estudio –ver Tabla 2.41 y Figura 2.12-, se obtiene que dicha acción es elegida por el 25,30% del total del profesorado encuestado. Pudiendo añadir, que de dicho porcentaje un 0,60% *nunca ha sido profesor/a-tutor/a*, un 1,20% lo ha sido *entre 1 y 3 años*, un 3,01% *entre 3 y 6 años*, un 4,21% *entre 6 y 9 años*, un 3,61% *entre 9 y 12 años* y un 12,65% *durante más de 12 años*.

Tabla 2.41

Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 10

			HABLO Y TRATO EL BULLYING CON EL ALUMNADO		TOTAL
			SÍ	NO	
<b>AÑOS EXP. TUTOR</b>	<b>NUNCA TUTOR</b>	Recuento	1	16	17
		% dentro de años exp tutor	5,9%	94,1%	
		% dentro de hablo y trato el bullying con el alumnado	2,4%	12,9%	
		% del total	0,60%	9,64%	10,24%
	<b>1 A 3 AÑOS</b>	Recuento	2	21	23
		% dentro de años exp tutor	8,7%	91,3%	
		% dentro de hablo y trato el bullying con el alumnado	4,8%	16,9%	
		% del total	1,20%	12,65%	13,86%
	<b>3 A 6 AÑOS</b>	Recuento	5	19	24
		% dentro de años exp tutor	20,8%	79,2%	
		% dentro de hablo y trato el bullying con el alumnado	11,9%	15,3%	
		% del total	3,01%	11,45%	14,46%
	<b>6 A 9 AÑOS</b>	Recuento	7	21	28
		% dentro de años exp tutor	25%	75%	
		% dentro de hablo y trato el bullying con el alumnado	16,7%	16,9%	
		% del total	4,21%	12,65%	16,87%
	<b>9 A 12 AÑOS</b>	Recuento	6	13	19
		% dentro de años exp tutor	31,6%	68,4%	
		% dentro de hablo y trato el bullying con el alumnado	14,3%	10,5%	
		% del total	3,61%	7,83%	11,45%
	<b>MÁS DE 12 AÑOS</b>	Recuento	21	34	55
		% dentro de años exp tutor	38,2%	61,8%	
		% dentro de hablo y trato el bullying con el alumnado	50%	27,4%	
		% del total	12,65%	20,48%	33,13%
<b>TOTAL</b>		Recuento	42	124	166
		% del total	25,30%	74,69%	100%



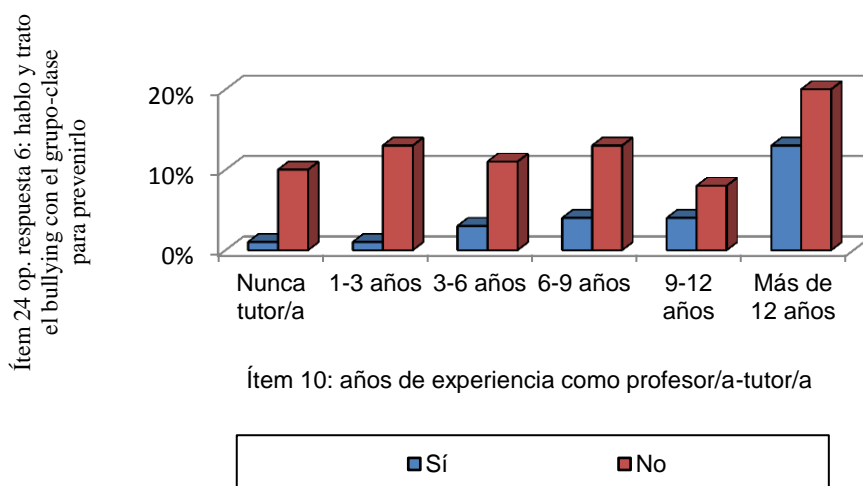


Figura 2.12. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 1

En cuanto a la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.42-, indicar que en este caso nos permite afirmar que la opción de respuesta 7 del ítem 24 y el ítem 9 están asociados.

Tabla 2.42

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 24 op. respuesta 6 e ítem 10

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	12,227(a)	5	,032
Razón de verosimilitudes	13,692	5	,018
Asociación lineal por lineal	2,427	1	,119
N de casos válidos	166		

a 2 casillas (16,70%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 4,30.

11. *Sigo con el grupo-clase otras acciones preventivas distintas a las del ítem 24 -ítem 24 op. respuesta 7- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-*

Atendiendo a los datos aportando por la tabla 2.43 y por la figura 2.12, indicar que tan sólo cinco *profesores/as-tutores/as* siguen con su grupo-clase otras acciones de prevención del bullying distintas a las que aparecen en el ítem 24.

Tabla 2.43

*Tabla de contingencia ítem 24 op. respuesta 7 ítem 9*

			SIGO OTRAS ACCIONES PREVENTIVAS CON EL GRUPO-CLASE		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	SÍ TUTOR	Recuento	5	64	69
		% dentro de tutor ESO	7,2%	92,8%	
		% dentro de sigo otras acciones de prevención	100%	40,3%	
		% del total	3,05%	39,02%	42,07%
	NO TUTOR	Recuento	0	95	95
		% dentro de tutor ESO	0%	100%	
		% dentro de sigo otras acciones de prevención	0%	59,7%	
		% del total	0%	57,93%	57,93%
TOTAL		Recuento	5	159	164
		% del total	3,05%	96,95%	100%

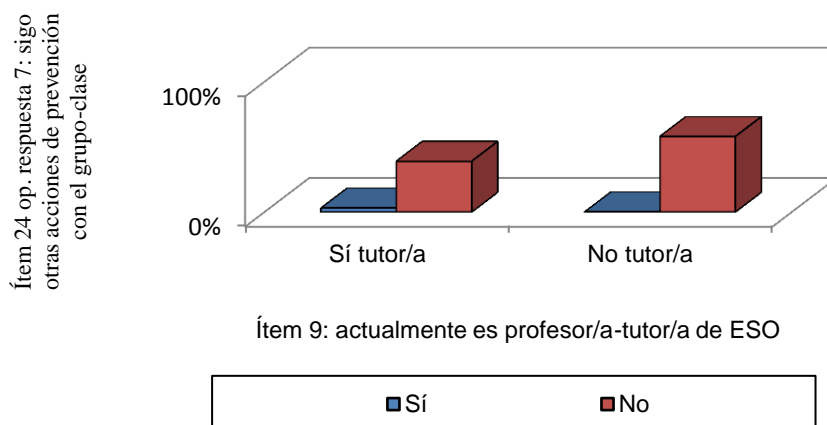


Figura 2.13. Diagrama de barras ítem 24 op. respuesta 7 e ítem 9

Asimismo, los resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson muestran que los dos ítems analizados están relacionados entre sí –ver Tabla 2.44-.

Tabla 2.44

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 24 op. respuesta 7 e ítem 9

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	7,101(b)	1	,008		
Corrección por continuidad(a)	4,861	1	,027		
Razón de verosimilitudes	8,875	1	,003		
Estadístico exacto de Fisher				,012	,012
Asociación lineal por lineal	7,057	1	,008		
N de casos válidos	164				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,10.

12. Realizo acciones de intervención con el grupo-clase -ítem 25- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-

El total de docentes que realizan acciones de intervención con el grupo-clase es del 56,71%, siendo un 31,09% *profesores/as-tutores/as de ESO* y un 25,61% *profesores/as-no tutores/as* –ver Tabla 2.45 y Figura 2.14-.

Tabla 2.45

Tabla de contingencia ítem 25 e ítem 9

			REALIZO ACCIONES DE INTERVENCIÓN CON EL GRUPO-CLASE		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	SÍ TUTOR	Recuento	51	18	69
		% dentro de tutor ESO	73,9%	26,1%	
		% dentro de sigo acciones de intervención grupo-clase	54,8%	25,4%	
		% del total	31,09%	10,98%	42,07%
	NO TUTOR	Recuento	42	53	95
		% dentro de tutor ESO	44,2%	55,8%	
		% dentro de sigo acciones de intervención grupo-clase	45,2%	74,6%	
		% del total	25,61%	32,32%	57,93%
TOTAL		Recuento	93	71	164
		% del total	56,71%	43,29%	100%

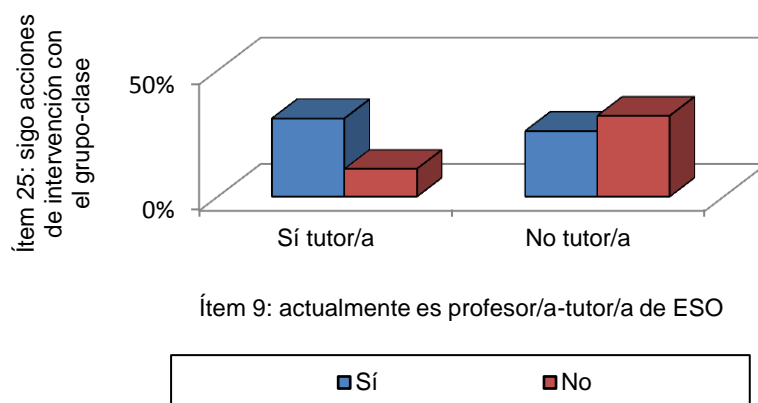


Figura 2.14. Diagrama de barras ítem 25 e ítem 9

Continuando con la realización de la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.46-, pudiendo comprobar gracias a ella que estos dos ítems están asociados

Tabla 2.46

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 25 e ítem 9

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	14,364(b)	1	0		
Corrección por continuidad(a)	13,179	1	0		
Razón de verosimilitudes	14,764	1	0		
Estadístico exacto de Fisher				0	0
Asociación lineal por lineal	14,276	1	0		
N de casos válidos	164				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 29,87.

13. Realizo acciones de intervención con el grupo-clase -ítem 25- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a -ítem 10-

En la siguiente tabla y figura –ver Tabla 2.47 y Figura 2.15- se observa que el 56,63% del profesorado encuestado dice intervenir ante los casos de bullying que surgen en el grupo-clase. Además, de este conjunto de profesores/as, el 1,81% *nunca ha sido profesor/a-tutor/a*, un 6,02% lo ha sido *entre 1 y 3 años*, un 8,43% *entre 3 y 6 años*, un 10,24% *entre 6 y 9 años*, un 5,42% *entre 9 y 12 años* y un 24,69% *durante más de 12 años*.

Tabla 2.47

Tabla de contingencia ítem 25 e ítem 10

		REALIZO ACCIONES DE INTERVENCIÓN CON EL GRUPO-CLASE		TOTAL	
		SÍ	NO		
ANOS EXP. TUTOR	NUNCA TUTOR	Recuento	3	14	17
		% dentro de años exp tutor	17,6%	82,4%	
		% dentro de sigo acciones de intervención grupo-clase	3,2%	19,4%	
		% del total	1,81%	8,43%	10,24%
	1 A 3 AÑOS	Recuento	10	13	23
		% dentro de años exp tutor	43,5%	56,5%	
		% dentro de sigo acciones de intervención grupo-clase	10,6%	18,1%	
		% del total	6,02%	7,83%	13,86%
	3 A 6 AÑOS	Recuento	14	10	24
		% dentro de años exp tutor	58,3%	41,7%	
		% dentro de sigo acciones de intervención grupo-clase	14,9%	13,9%	
		% del total	8,43%	6,02%	14,46%
	6 A 9 AÑOS	Recuento	17	11	28
		% dentro de años exp tutor	60,7%	39,3%	
		% dentro de sigo acciones de intervención grupo-clase	18,1%	15,3%	
		% del total	10,24%	6,63%	16,87%

Tabla 2.47

Tabla de contingencia ítem 25 e ítem 10 (continuación)

			REALIZO ACCIONES DE INTERVENCIÓN CON EL GRUPO-CLASE		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. TUTOR	9 A 12 AÑOS	Recuento	9	10	19
		% dentro de años exp tutor	47,4%	52,6%	
		% dentro de sigo acciones de intervención grupo-clase	9,6%	13,9%	
		% del total	5,42%	6,02%	11,45%
	MÁS DE 12 AÑOS	Recuento	41	14	55
		% dentro de años exp tutor	74,5%	25,5%	
		% dentro de sigo acciones de intervención grupo-clase	43,6%	19,4%	
		% del total	24,69%	8,43%	33,13%
TOTAL		Recuento	94	72	166
		% del total	56,63%	43,37%	100%

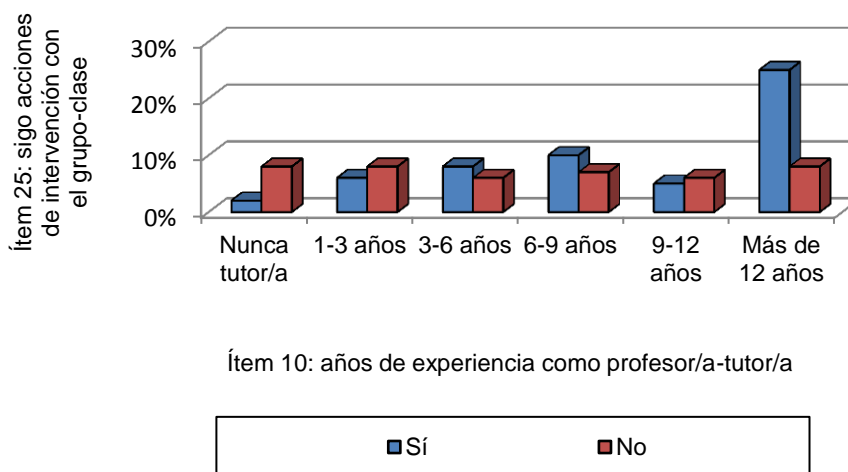


Figura 2.15. Diagrama de barras ítem 25 e ítem 10

Siendo necesaria la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.48- para poder afirmar que los años de experiencia como profesor/a-tutor/a es un rasgo que determina el

que el profesorado encuestado realice acciones de intervención con el grupo-clase, puesto que sí que existe asociación entre estos ítems.

Tabla 2.48

*Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 25 e ítem 10*

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	20,208(a)	5	,001
Razón de verosimilitudes	21,055	5	,001
Asociación lineal por lineal	,128	1	,720
N de casos válidos	166		

a 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 7,37.

14. *Solicito ayuda al dpto. de orientación del centro para intervenir ante un caso de bullying con el grupo-clase -ítem 26 op. respuesta 1- y la edad -ítem 2-*

Sobre el total de los 166 profesores/as, se analiza la relación entre la edad de los profesores/as y si piden ayuda al departamento de orientación del centro para intervenir ante un caso de bullying en el grupo-clase. Encontrando –ver Tabla 2.49 y Figura 2.16- que la cantidad de profesores/as que realizan esta acción es del 39,76%, teniendo un 6,02% *entre 25 y 39 años*, un 14,45% *entre 40 y 46 años*, un 12,05% *entre 47 y 52 años* y un 7,23% *entre 53 y 63 años*.



Tabla 2.49

Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 2

			SOLICITO AYUDA AL DPTO. ORIENTACIÓN		TOTAL
			SÍ	NO	
EDAD	DE 25 A 39 AÑOS	Recuento	10	31	41
		% dentro de edad	24,4%	75,6%	
		% dentro de solicitud ayuda al dpto. orientación	15,2%	31%	
		% del total	6,02%	18,67%	24,70%
	DE 40 A 46 AÑOS	Recuento	24	21	45
		% dentro de edad	53,3%	46,7%	
		% dentro de solicitud ayuda al dpto. orientación	36,4%	21%	
		% del total	14,45%	12,65%	27,10%
	DE 47 A 52 AÑOS	Recuento	20	27	47
		% dentro de edad	42,6%	57,4%	
		% dentro de solicitud ayuda al dpto. orientación	30,3%	27%	
		% del total	12,05%	16,26%	28,31%
	DE 53 A 63 AÑOS	Recuento	12	21	33
		% dentro de edad	36,4%	63,6%	
		% dentro de solicitud ayuda al dpto. orientación	18,2%	21%	
		% del total	7,23%	12,65%	19,88%
TOTAL	Recuento	66	100	166	
	% del total	39,76%	60,24%	100%	

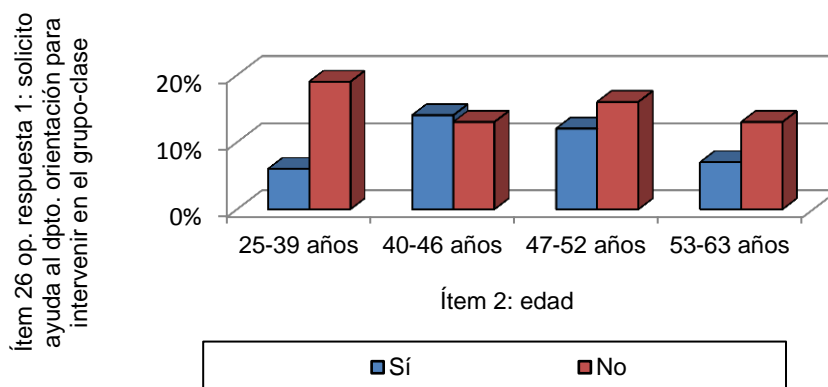


Figura 2.16. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 2

Después, hemos realizado la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.50-, observándose en ella que sí existe asociación entre los dos ítems.

Tabla 2.50

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 2

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	7,817(a)	3	,050
Razón de verosimilitudes	8,003	3	,046
Asociación lineal por lineal	,635	1	,426
N de casos válidos	166		

a 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 13,12.

15. Solicito ayuda al dpto. de orientación del centro para intervenir ante un caso de bullying con el grupo-clase -ítem 26 op. respuesta 1- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO -ítem 9-

Se desea conocer si el profesorado de ESO que solicita ayuda al departamento de orientación del centro para intervenir con el grupo-clase es diferente según si son o no profesores/as-tutores/as, o por el contrario, se pueden considerar independientes. Para ello se ha calculado la tabla de contingencia 2.51, representada gráficamente en la figura 2.17, obteniendo que del 39,63% de los/las docentes encuestados/as que señalan que requieren la colaboración del departamento de orientación, el 20,73% son profesores/as-tutores/as y el 18,90% restante *no lo son*.

Tabla 2.51

Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 9

			SOLICITO AYUDA AL DPTO. ORIENTACIÓN		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	SI TUTOR	Recuento	34	35	69
		% dentro de tutor ESO	49,3%	50,7%	
		% dentro de solicitud ayuda al dpto. orientación	52,3%	35,4%	
		% del total	20,73%	21,34%	42,07%
	NO TUTOR	Recuento	31	64	95
		% dentro de tutor ESO	32,6%	67,4%	
		% dentro de solicitud ayuda al dpto. orientación	47,7%	64,6%	
		% del total	18,90%	39,02%	57,93%
TOTAL		Recuento	65	99	164
		% del total	39,63%	60,37%	100%

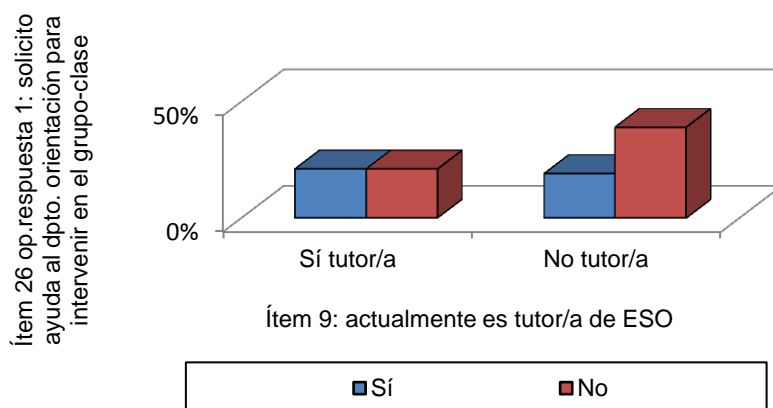


Figura 2.17. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 9

Pero estos datos son insuficientes para determinar si los dos ítems están relacionados entre sí, necesitando realizar la prueba estadística  $\chi^2$  de Pearson. De modo que, los resultados de dicha prueba—ver Tabla 2.52- confirman la existencia de asociación entre la opción de respuesta 1 del ítem 26 y el ítem 9.

Tabla 2.52

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 26 op. respuesta 1 e ítem 9

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	4,628(b)	1	,031		
Corrección por continuidad(a)	3,958	1	,047		
Razón de verosimilitudes	4,620	1	,032		
Estadístico exacto de Fisher				,036	,023
Asociación lineal por lineal	4,600	1	,032		
N de casos válidos	164				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 27,35.

16. *Hablo con las familias en busca de soluciones para intervenir ante un caso de bullying con el grupo-clase -ítem 26 op. respuesta 2- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-*

Para estudiar la posible asociación entre que un/a docente sea o no profesor/a-tutor/a con el hecho de hablar con las familias del alumnado del grupo-clase para solucionar un caso de bullying, se ha elaborado la tabla 2.53 junto a la figura 2.18. Los resultados muestran que del 19,51% de los/las docentes participantes que marcan esta acción, un 12,19% *tutorizan algún grupo-clase* y el 7,31% restante *no*.

Tabla 2.53

*Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 9*

			HABLO CON LAS FAMILIAS EN BUSCA DE SOLUCIONES		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	SÍ TUTOR	Recuento	20	49	69
		% dentro de tutor ESO	29%	71%	
		% dentro de hablo con las familias	62,5%	37,1%	
		% del total	12,19%	29,88%	42,07%
	NO TUTOR	Recuento	12	83	95
		% dentro de tutor ESO	12,6%	87,4%	
		% dentro de hablo con las familias	37,5%	62,9%	
		% del total	7,32%	50,61%	57,93%
TOTAL		Recuento	32	132	164
		% del total	19,51%	80,49%	100%

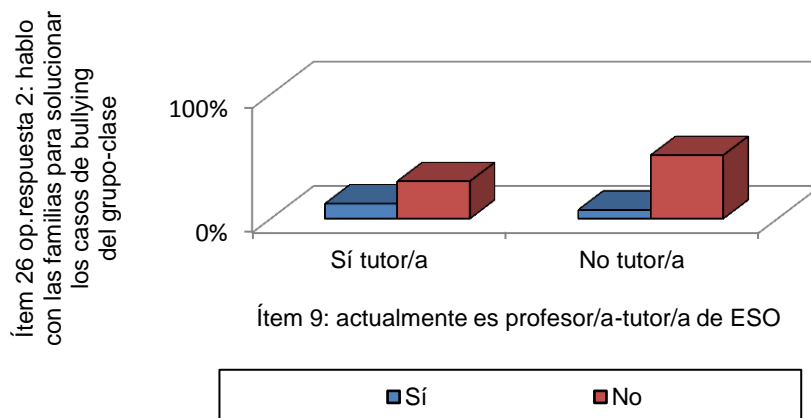


Figura 2.18. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 9

Al aplicar la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.54-, se comprueba que existe una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables.

Tabla 2.54

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 9

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	6,807(b)	1	,009		
Corrección por continuidad(a)	5,805	1	,016		
Razón de verosimilitudes	6,739	1	,009		
Estadístico exacto de Fisher				,016	,008
Asociación lineal por lineal	6,765	1	,009		
N de casos válidos	164				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 13,46.

17. *Hablo con las familias en busca de soluciones para intervenir ante un caso de bullying en el grupo-clase -ítem 26 opción de respuesta 2- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a -ítem 10-*

De los 166 profesores/a que responden a estos dos ítems –ver Tabla 2.55 y Figura 2.19-, el 19,88% hablan con las familias del alumnado del grupo-clase cuando aparece un caso de bullying, examinando ambas partes distintas soluciones. De modo que todos/as los/las docentes que siguen esta acción han sido profesores/as-tutores/as, un 1,83% entre 1 y 3 años, un 1,20% entre 3 y 6 años, un 3,01% entre 6 y 9 años, un 4,22% entre 9 y 12 años y un 9,64% durante más de 12 años.

Tabla 2.55

Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 10

			HABLO CON LAS FAMILIAS EN BUSCA DE SOLUCIONES		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. TUTOR	NUNCA TUTOR	Recuento	0	17	17
		% dentro de años exp tutor	0%	100%	
		% dentro de hablo con las familias	0%	12,8%	
		% del total	0%	10,24%	10,24%
	1 A 3 AÑOS	Recuento	3	20	23
		% dentro de	13%	87%	
		% dentro de hablo con las familias	9,1%	15%	
		% del total	1,81%	12,05%	13,86%
	3 A 6 AÑOS	Recuento	2	22	24
		% dentro de años exp tutor	8,3%	91,7%	
		% dentro de hablo con las familias	6,1%	16,5%	
		% del total	1,20%	13,25%	14,46%

Tabla 2.55

Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 10 (continuación)

			HABLO CON LAS FAMILIAS EN BUSCA DE SOLUCIONES		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. TUTOR	6 A 9 AÑOS	Recuento	5	23	28
		% dentro de años exp tutor	17,9%	82,1%	
		% dentro de hablo con las familias	15,2%	17,3%	
		% del total	3,01%	13,86%	16,87%
	9 A 12 AÑOS	Recuento	7	12	19
		% dentro de años exp tutor	36,8%	63,2%	
		% dentro de hablo con las familias	21,2%	9%	
		% del total	4,22%	7,23%	11,45%
	MÁS DE 12 AÑOS	Recuento	16	39	55
		% dentro de años exp tutor	29,1%	70,9%	
		% dentro de hablo con las familias	48,5%	29,3%	
		% del total	9,64%	23,49%	33,13%
TOTAL	Recuento	33	133	166	
	% del total	19,88%	80,12%	100%	

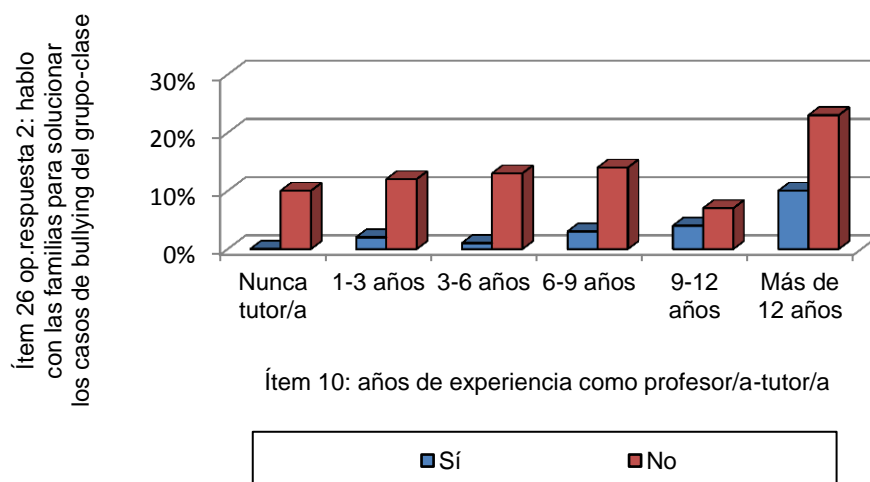


Figura 2.19. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 10



Tras el cálculo de la prueba  $\chi^2$  de Pearson -Tabla 2.56-, podemos afirmar que los ítems analizados están relacionados entre sí, completando la información obtenida en la tabla de contingencia y el diagrama de barras anteriores.

Tabla 2.56

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 26 op. respuesta 2 e ítem 10

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	13,336(a)	5	,020
Razón de verosimilitudes	16,387	5	,006
Asociación lineal por lineal	1,196	1	,274
N de casos válidos	166		

a 4 casillas (33,30%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 3,38.

18. *Hablo con el grupo-clase del caso de bullying y de sus consecuencias como acción de intervención -ítem 26 op. respuesta 3- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO -ítem 9-*

De los resultados de la tabla 2.57 y de la figura 2.20 destacar que del 45,73% del profesorado de ESO que interviene ante un caso de bullying hablando de él y de sus consecuencias con el grupo-clase, un 26,22% son *profesores/as-tutores/as* y un 19,51% *no lo son*.

Tabla 2.57

Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 9

			HABLO CON EL GRUPO-CLASE DEL CASO Y DE SUS CONSECUENCIAS		TOTAL
			SÍ	NO	
ESTE AÑO TUTOR ESO	SÍ TUTOR	Recuento	43	26	69
		% dentro de tutor ESO	62,3%	37,7%	
		% dentro de hablo con el grupo-clase	57,3%	29,2%	
		% del total	26,22%	15,85%	42,07%
	NO TUTOR	Recuento	32	63	95
		% dentro de tutor ESO	33,7%	66,3%	
		% dentro de hablo con el grupo-clase	42,7%	70,8%	
		% del total	19,51%	38,41%	57,93%
TOTAL		Recuento	75	89	164
		% del total	45,73%	54,27%	100%

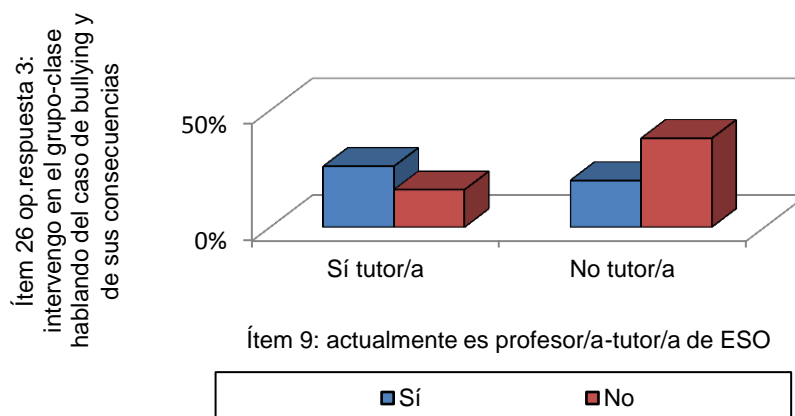


Figura 2.20. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 9

Se completa el análisis de estos dos ítems con la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.58-. A partir de los resultados obtenidos en ella, se concluye que depende de que el profesorado tutorice o no un grupo-clase para que decida

intervenir ante el bullying hablando con el alumnado de la situación problema y de sus consecuencias.

Tabla 2.58

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 9

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	13,205(b)	1	0		
Corrección por continuidad(a)	12,077	1	,001		
Razón de verosimilitudes	13,339	1	0		
Estadístico exacto de Fisher				0	0
Asociación lineal por lineal	13,125	1	0		
N de casos válidos	164				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 31,55.

19. *Hablo con el grupo-clase del caso de bullying y de sus consecuencias como acción de intervención -ítem 26 op. respuesta 3- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a -ítem 10-*

La tabla 2.59 y la figura 2.21 muestran que un 45,78% del grupo de docentes participante interviene en su grupo-clase hablando con el alumnado del caso de bullying y de los hechos que se derivan del mismo. Además, se sabe que el 1,81% de estos/as docentes *nunca han sido profesores/as-tutores/as*, un 5,42% lo han sido sólo *de 1 a 3 años*, un 7,83% *de 3 a 6 años*, un 7,23% *de 6 a 9 años*, un 3,61% *de 9 a 12 años* y un 19,88% *durante más de 12 años*.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BULLYING:  
PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Tabla 2.59

Tabla de contingencia ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 10

			HABLO CON EL GRUPO-CLASE DEL CASO Y DE SUS CONSECUENCIAS		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. TUTOR	NUNCA TUTOR	Recuento	3	14	17
		% dentro de años exp tutor	17,6%	82,4%	
		% dentro de hablo con el grupo-clase	3,9%	15,6%	
		% del total	1,81%	8,43%	10,24%
	1 A 3 AÑOS	Recuento	9	14	23
		% dentro de años exp tutor	39,1%	60,9%	
		% dentro de hablo con el grupo-clase	11,8%	15,6%	
		% del total	5,42%	8,43%	13,86%
	3 A 6 AÑOS	Recuento	13	11	24
		% dentro de años exp tutor	54,2%	45,8%	
		% dentro de hablo con el grupo-clase	17,1%	12,2%	
		% del total	7,83%	6,63%	14,46%
6 A 9 AÑOS	Recuento	12	16	28	
	% dentro de años exp tutor	42,9%	57,1%		
	% dentro de hablo con el grupo-clase	15,8%	17,8%		
	% del total	7,23%	9,64%	16,87%	
9 A 12 AÑOS	Recuento	6	13	19	
	% dentro de años exp tutor	31,6%	68,4%		
	% dentro de hablo con el grupo-clase	7,9%	14,4%		
	% del total	3,61%	7,83%	11,45%	
MÁS DE 12 AÑOS	Recuento	33	22	55	
	% dentro de años exp tutor	60%	40%		
	% dentro de hablo con el grupo-clase	43,4%	24,4%		
	% del total	19,88%	13,25%	33,13%	
TOTAL	Recuento	76	90	166	
	% del total	45,78%	54,22%	100%	

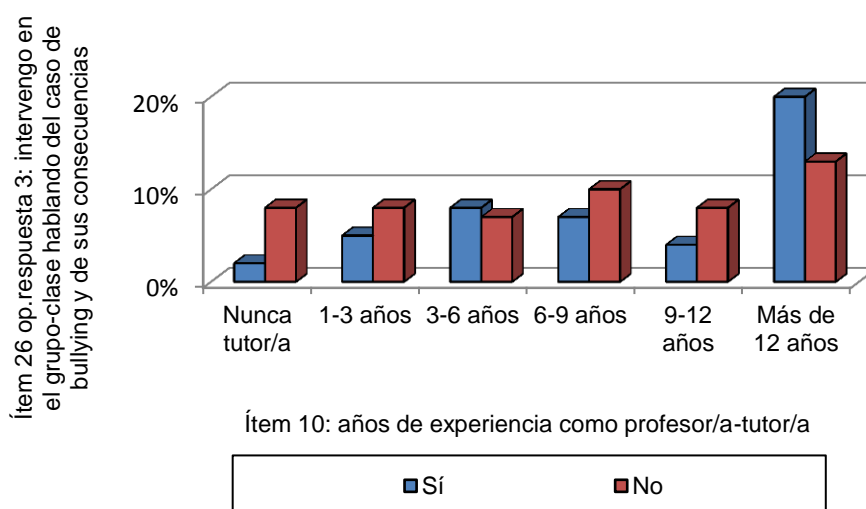


Figura 2.21. Diagrama de barras ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 10

Para valorar si existe o no asociación entre ambos ítems realizamos la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.60-, y vemos que efectivamente la opción 3 del ítem 26 está relacionada con el ítem 10.

Tabla 2.60

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 26 op. respuesta 3 e ítem 10

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	12,631(a)	5	,027
Razón de verosimilitudes	13,232	5	,021
Asociación lineal por lineal	,001	1	,972
N de casos válidos	166		

a 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 7,78.

20. *El centro educativo concientiza a toda la comunidad educativa de la importancia del bullying para prevenirlo -ítem 27 op. respuesta 3- y el sexo -ítem 1-*

Aquí se ha analizado la variable referida a si el centro previene el bullying concienciando a todos/as de su importancia, junto a la variable relacionada con el sexo del profesorado –ver Tabla 2.61 y Figura 2.22-. Tras este análisis se obtiene que del 23,81% del profesorado que marca esta acción, un 14,29% son *profesores* y un 9,52% son *profesoras*.

Tabla 2.61

*Tabla de contingencia ítem 27 op. respuesta 3 e ítem 1*

			EL CENTRO CONCIENCIA DE LA IMPORTANCIA DEL BULLYING		TOTAL
			SÍ	NO	
SEXO	PROFESOR	Recuento	24	45	69
		% dentro de sexo	34,8%	65,2%	
		% dentro de conciencia de la importancia del bullying	60%	35,2%	
		% del total	14,29%	26,79%	41,07%
	PROFESORA	Recuento	16	83	99
		% dentro de sexo	16,2%	83,8%	
		% dentro de conciencia de la importancia del bullying	40%	64,8%	
		% del total	9,52%	49,40%	58,93%
TOTAL		Recuento	40	128	168
		% del total	23,81%	76,19%	100%

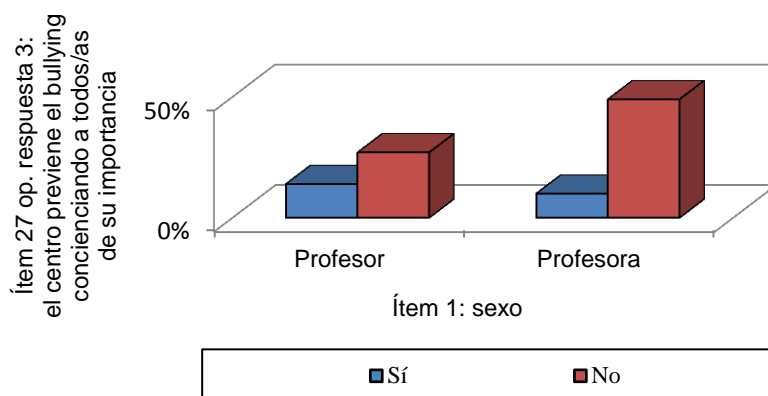


Figura 2.22. Diagrama de barras ítem 27 op. respuesta 3 e ítem 1

Una vez comentados los resultados de la tabla de contingencia y del diagrama de barras anteriores, se aplica la prueba  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.62- y se confirma que las dos variables están asociadas.

Tabla 2.62

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 27 op. respuesta 3 e ítem 1

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	7,772(b)	1	,005		
Corrección por continuidad(a)	6,779	1	,009		
Razón de verosimilitudes	7,678	1	,006		
Estadístico exacto de Fisher				,009	,005
Asociación lineal por lineal	7,726	1	,005		
N de casos válidos	168				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 16,43.

21. *El centro educativo aumementa la vigilancia en los lugares de riesgo para prevenir el bullying –ítem 27 opción de respuesta 5- y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a -ítem 10-*

En estos momentos se trata de cruzar dos variables, la acción preventiva de aumentar la vigilancia en los lugares del centro en los que existe más riesgo de que aparezcan casos de bullying y los años de experiencia como profesor/a-tutor/a –ver Tabla 2.63 y Figura 2.23-. Así pues, del 33,73% de los/las docentes que seleccionan esta acción, el 3,01% *nunca han tutorizado ningún grupo-clase*, un 2,41% lo han hecho entre 1 y 3 años, un 7,23% *entre 3 y 6 años*, un 3,01% *entre 6 y 9 años*, un 6,63% *entre 9 y 12 años* y un 11,45% *durante más de 12 años*.

Tabla 2.63

*Tabla de contingencia ítem 27 op. respuesta 5 e ítem 10*

			EL CENTRO AUMENTA LA VIGILANCIA EN LOS LUGARES DE RIESGO		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. TUTOR	NUNCA TUTOR	Recuento	5	12	17
		% dentro de años exp tutor	29,4%	70,6%	
		% dentro de aumenta la vigilancia en los lugares de riesgo	8,9%	10,9%	
		% del total	3,01%	7,23%	10,24%
	1 A 3 AÑOS	Recuento	4	19	23
		% dentro de años exp tutor	17,4%	82,6%	
		% dentro de aumenta la vigilancia en los lugares de riesgo	7,1%	17,3%	
		% del total	2,41%	11,45%	13,86%
	3 A 6 AÑOS	Recuento	12	12	24
		% dentro de años exp tutor	50%	50%	
		% dentro de aumenta la vigilancia en los lugares de riesgo	21,4%	10,9%	
		% del total	7,23%	7,23%	14,46%

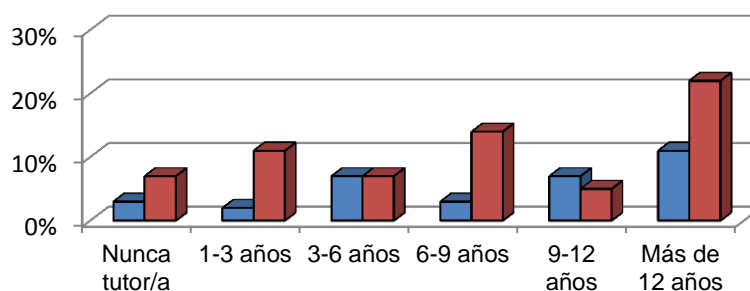


Tabla 2.63

Tabla de contingencia ítem 27 op. respuesta 5 e ítem 10 (continuación)

			EL CENTRO AUMENTA LA VIGILANCIA EN LOS LUGARES DE RIESGO		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. TUTOR	6 A 9 AÑOS	Recuento	5	23	28
		% dentro de años exp tutor	17,9%	82,1%	
		% dentro de aumenta la vigilancia en los lugares de riesgo	8,9%	20,9%	
		% del total	3,01%	13,86%	16,87%
	9 A 12 AÑOS	Recuento	11	8	19
		% dentro de años exp tutor	57,9%	42,1%	
		% dentro de aumenta la vigilancia en los lugares de riesgo	19,6%	7,3%	
		% del total	6,63%	4,82%	11,45%
	MAS DE 12 AÑOS	Recuento	19	36	55
		% dentro de años exp tutor	34,5%	65,5%	
		% dentro de el centro aumenta la vigilancia en los lugares de riesgo	33,9%	32,7%	
		% del total	11,45%	21,68%	33,13%
TOTAL		Recuento	56	110	166
		% del total	33,73%	66,27%	100%

Ítem 27 op. respuesta 5: el centro previene el bullying aumentando la vigilancia en los lugares de riesgo



Ítem 10: años de experiencia como profesor/a-tutor/a

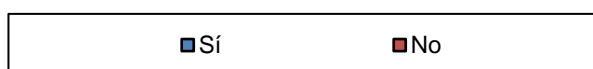


Figura 2.23. Diagrama de barras ítem 27 op. respuesta 5 e ítem 10

Pero la finalidad de este análisis es comprobar si existe o no asociación entre las dos variables, necesitando para ello acompañar la tabla de contingencia y el diagrama de barras anteriores de la prueba estadística  $\chi^2$  de Pearson. Pudiendo observar en la tabla 2.64 que las variables analizadas están relacionadas entre sí.

Tabla 2.64

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 27 op. respuesta 5 e ítem 10

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	13,866(a)	5	,016
Razón de verosimilitudes	14,068	5	,015
Asociación lineal por lineal	,485	1	,486
N de casos válidos	166		

a 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 5,73.

22. El centro educativo sigue otras acciones de prevención del bullying distintas a las del ítem 27 -ítem 27 opción de respuesta 10- y la edad –ítem 2-

En este análisis se plantea la siguiente duda, ¿depende de la edad del profesorado el que este señale que en el centro educativo se siguen otras acciones de prevención distintas a las descritas en el ítem 27?. Tras los resultados se destaca que únicamente nueve profesores/as marcan esta opción de respuesta, uno/a de ellos/as *entre 25 y 39 años*, seis con edades comprendidas *entre los 40 y los 46 años* y dos con *entre 47 y 52 años* –ver Tabla 2.65 y Figura 2.24-.

Tabla 2.65

Tabla de contingencia ítem 27 op. respuesta 10 e ítem 2

			EL CENTRO SIGUE OTRAS ACCIONES DE PREVENCIÓN DISTINTAS		TOTAL
			SÍ	NO	
EDAD	DE 25 A 39 AÑOS	Recuento	1	40	41
		% dentro de edad	2,4%	97,6%	
		% dentro de sigue otras acciones de prevención	11,1%	25,5%	
		% del total	0,60%	24,10%	24,70%
	DE 40 A 46 AÑOS	Recuento	6	39	45
		% dentro de edad	13,3%	86,7%	
		% dentro de sigue otras acciones de prevención	66,7%	24,8%	
		% del total	3,61%	23,49%	27,10%
	DE 47 A 52 AÑOS	Recuento	2	45	47
		% dentro de edad	4,3%	95,7%	
		% dentro de sigue otras acciones de prevención	22,2%	28,7%	
		% del total	1,20%	27,11%	28,31%
	DE 53 A 63 AÑOS	Recuento	0	33	33
		% dentro de edad	0%	100%	
		% dentro de sigue otras acciones de prevención	0%	21%	
		% del total	0%	19,88%	19,88%
TOTAL	Recuento	9	157	166	
	% del total	5,42%	94,58%	100%	

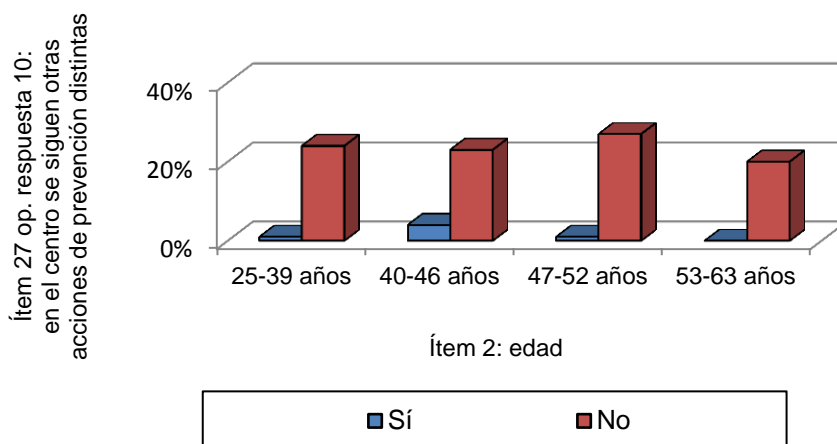


Figura 2.24. Diagrama de barras ítem 27 op. respuesta 10 e ítem 2

Al realizar la prueba estadística  $\chi^2$  de Pearson –ver Tabla 2.66- se establece que la elección de estas acciones preventivas sí que depende de la edad del profesorado.

Tabla 2.66

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 27 op. respuesta 10 e ítem 2

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	8,221(a)	3	,042
Razón de verosimilitudes	8,684	3	,034
Asociación lineal por lineal	,866	1	,352
N de casos válidos	166		

a 4 casillas (50%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1,79.

23. El centro educativo interviene en un caso de bullying siguiendo las acciones del PC, el RRI y el PAT -ítem 28 op. respuesta 2- y los años de experiencia docente -ítem 8-

Referente a la tabla 2.67 y a la figura 2.25, resaltar que del 89,29% del profesorado que señala que en su centro se interviene ante un caso de bullying siguiendo las acciones marcadas en el PC, el RRI y el PAT, un 7,14% tienen una experiencia como docentes *de no más de 3 años*, un 3,57% *de 3 a 6 años*, otro 7,14% *de 6 a 9 años*, un 9,52% *de 9 a 12 años* y un 61,90% *de más de 12 años*.

Tabla 2.67

Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 2 e ítem 8

			EL CENTRO SIGUE LAS ACCIONES DEL PC, EL RRI Y EL PAT		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. DOCENTE	0 A 3 AÑOS	Recuento	12	0	12
		% dentro de años exp docente	100%	0%	
		% dentro de sigue las acciones del PC, el RRI y el PAT	8%	0%	
		% del total	7,14%	0%	7,14%
	3 A 6 AÑOS	Recuento	6	4	10
		% dentro de años exp docente	60%	40%	
		% dentro de sigue las acciones del PC, el RRI y el PAT	4%	22,2%	
		% del total	3,57%	2,38%	5,95%
	6 A 9 AÑOS	Recuento	12	0	12
		% dentro de años exp docente	100%	0%	
		% dentro de sigue las acciones del PC, el RRI y el PAT	8%	0%	
		% del total	7,14%	0%	7,14%
	9 A 12 AÑOS	Recuento	16	3	19
		% dentro de años exp docente	84,2%	15,8%	
		% dentro de sigue las acciones del PC, el RRI y el PAT	10,7%	16,7%	
		% del total	9,52%	1,79%	11,31%

Tabla 2.67

Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 2 e ítem 8 (continuación)

			EL CENTRO SIGUE LAS ACCIONES DEL PC, EL RRI Y EL PAT		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. DOCENTE MÁS DE 12 AÑOS	Recuento		104	11	115
	% dentro de años exp docente		90,4%	9,6%	
	% dentro de sigue las acciones del PC, el RRI y el PAT		69,3%	61,1%	
	% del total		61,90%	6,55%	68,45%
TOTAL		Recuento	150	18	168
		% del total	89,29%	10,71%	100%

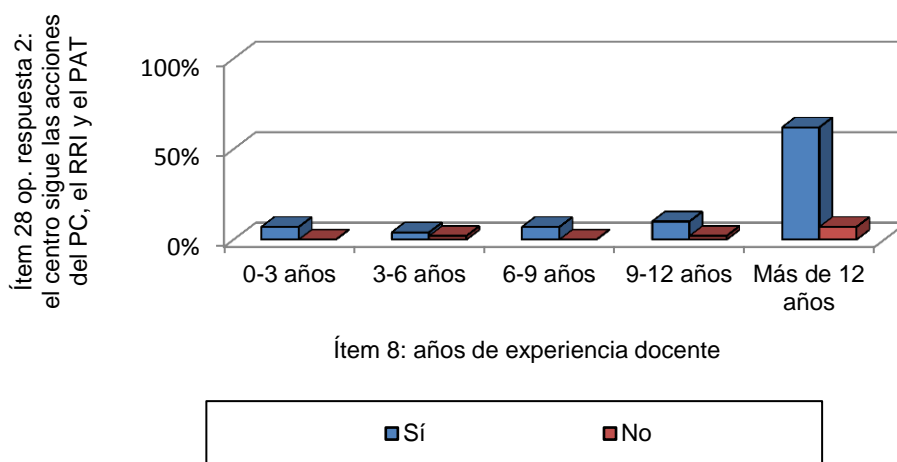


Figura 2.25. Diagrama de barras ítem 28 op. respuesta 2 e ítem 8

En la tabla 2.68 podemos observar los resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson, confirmando que los dos ítems son dependientes entre sí.

Tabla 2.68

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 28 op. respuesta 2 e ítem 8

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	12,516(a)	4	,014
Razón de verosimilitudes	11,826	4	,019
Asociación lineal por lineal	,164	1	,685
N de casos válidos	168		

a 4 casillas (40%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1,07.

24. *El centro educativo solicita la colaboración de los servicios sociales locales y de la consejería competente en protección de menores para intervenir en los casos de bullying que sea necesario -ítem 28 op. respuesta 3- y los años de experiencia docente -ítem 8-*

En esta ocasión se analiza si la elección de solicitar la implicación de los servicios sociales locales y de la consejería encargada de proteger a los/las menores puede estar influida por los años de experiencia docente del profesorado de ESO. Una vez realizados los análisis se observa que del 48,81% del profesorado que da esta respuesta, un 3,57% *tiene como máximo 3 años de experiencia docente*, un 0,59% *de 3 a 6 años*, un 4,76% *de 6 a 9 años*, un 1,79% *de 9 a 12 años* y un 38,09% *de más de 12 años* –ver Tabla 2.69 y Figura 2.26-.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BULLYING:  
PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Tabla 2.69

Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 3 e ítem 8

		EL CENTRO SOLICITA LA COLABORACIÓN DE LOS S.S LOCALES Y DE CONSEJERÍA		TOTAL	
		SÍ	NO		
AÑOS EXP. DOCENTE	0 A 3 AÑOS	Recuento	6	6	12
		% dentro de años exp docente	50%	50%	
		% dentro de solicita la colaboración de los s.s locales y de consejería	7,3%	7%	
		% del total	3,57%	3,57%	7,14%
	3 A 6 AÑOS	Recuento	1	9	10
		% dentro de años exp docente	10%	90%	
		% dentro de solicita la colaboración de los s.s locales y de consejería	1,2%	10,5%	
		% del total	0,59%	5,36%	5,95%
	6 A 9 AÑOS	Recuento	8	4	12
		% dentro de años exp docente	66,7%	33,3%	
		% dentro de solicita la colaboración de los s.s locales y de consejería	9,8%	4,7%	
		% del total	4,76%	2,38%	7,14%
	9 A 12 AÑOS	Recuento	3	16	19
		% dentro de años exp docente	15,8%	84,2%	
		% dentro de solicita la colaboración de los s.s locales y de consejería	3,7%	18,6%	
		% del total	1,79%	9,52%	11,31%
MÁS DE 12 AÑOS	Recuento	64	51	115	
	% dentro de años exp docente	55,7%	44,3%		
	% dentro de solicita la colaboración de los s.s locales y de consejería	78%	59,3%		
	% del total	38,09%	30,36%	68,45%	
TOTAL	Recuento	82	86	168	
	% del total	48,81%	51,19%	100%	



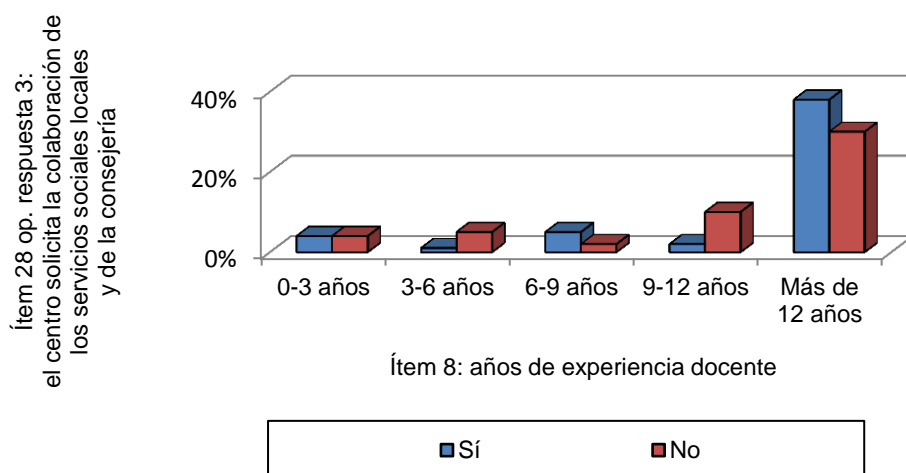


Figura 2.26. Diagrama de barras ítem 28 op. respuesta 3 e ítem 8

Pudiendo concluir que el señalar o no esta acción, el centro solicita la colaboración de los servicios sociales locales y de la consejería competente en protección de menores para intervenir en los casos de bullying que sea necesario, depende del tiempo que el profesorado lleve ejerciendo como docente –ver Tabla 2.70-.

Tabla 2.70

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 28 op. respuesta 3 e ítem 8

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	18,013(a)	4	,001
Razón de verosimilitudes	19,863	4	,001
Asociación lineal por lineal	2,591	1	,107
N de casos válidos	168		

a 1 casillas (10%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 4,88.

25. *El centro educativo deriva los casos graves de bullying a la Fiscalía de Menores -ítem 28 op. respuesta 4- y el sexo -ítem 1-*

En la tabla y en la figura que aparecen a continuación –ver Tabla 2.71 y Figura 2.27-, se puede observar que un 23,81% de los/las docentes afirman que en su centro se recurre a la Fiscalía de Menores ante los casos graves de bullying. Siendo un 13,09% *profesores* y un 10,71% *profesoras*.

Tabla 2.71

*Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 4 e ítem 1*

			EL CENTRO DERIVA LOS CASOS GRAVES DE BULLYING A LA FISCALÍA DE MENORES		TOTAL
			SÍ	NO	
SEXO	PROFESOR	Recuento	22	47	69
		% dentro de sexo	31,9%	68,1%	
		% dentro de deriva los casos graves de bullying a la Fiscalía de Menores	55%	36,7%	
		% del total	13,09%	27,98%	41,07%
	PROFESORA	Recuento	18	81	99
		% dentro de sexo	18,2%	81,8%	
		% dentro de deriva los casos graves de bullying a la Fiscalía de Menores	45%	63,3%	
		% del total	10,71%	48,21%	58,93%
TOTAL	Recuento	40	128	168	
	% del total	23,81%	76,19%	100%	

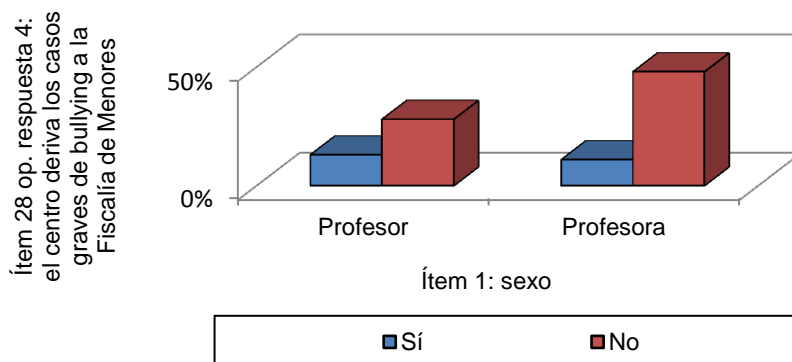


Figura 2.27. Diagrama de barras ítem 28 op. respuesta 4 e ítem 1

Pero esto no esto todo, es necesario confirmar que los dos ítems están relacionados entre sí, mediante la aplicación de la prueba estadística  $\chi^2$  de Pearson. De modo que, se puede comprobar en la tabla 2.72 que sí existe asociación.

Tabla 2.72

Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 28 op. respuesta 4 e ítem 1

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	4,208(b)	1	,040		
Corrección por continuidad(a)	3,487	1	,062		
Razón de verosimilitudes	4,155	1	,042		
Estadístico exacto de Fisher				,045	,032
Asociación lineal por lineal	4,183	1	,041		
N de casos válidos	168				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 16,43.

26. *El centro educativo sigue otras acciones de intervención del bullying distintas a las del ítem 28 -ítem 28 op. respuesta 5- y los años de experiencia docente -ítem 8-*

La tabla 2.73 y la figura 2.28 representan el número de profesores/as que marcan los distintos valores de las variables analizadas. De estos resultados señalar que sólo ocho docentes indican que su centro siga otras acciones de intervención distintas de las del ítem 28, de los cuales dos llevan ejerciendo como docentes *de 3 a 6 años*, otros dos *de 6 a 9 años* y los 4 que quedan durante *más de 12 años*.

Tabla 2.73

*Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 5 e ítem 8*

			EL CENTRO SIGUE OTRAS ACCIONES DE INTERVENCIÓN DISTINTAS		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. DOCENTE	0 A 3 AÑOS	Recuento	0	12	12
		% dentro de años exp docente	0%	100%	
		% dentro de el centro sigue otras acciones de intervención distintas	0%	7,5%	
		% del total	0%	7,14%	7,14%
	3 A 6 AÑOS	Recuento	2	8	10
		% dentro de años exp docente	20%	80%	
		% dentro de sigue otras acciones de intervención	25%	5%	
		% del total	1,19%	4,76%	5,95%
	6 A 9 AÑOS	Recuento	2	10	12
		% dentro de años exp docente	16,7%	83,3%	
		% dentro de sigue otras acciones de intervención	25%	6,3%	
		% del total	1,19%	5,95%	7,14%

Tabla 2.73

Tabla de contingencia ítem 28 op. respuesta 5 e ítem 8 (continuación)

			EL CENTRO SIGUE OTRAS ACCIONES DE INTERVENCIÓN DISTINTAS		TOTAL
			SÍ	NO	
AÑOS EXP. DOCENTE	9 A 12 AÑOS	Recuento	0	19	19
		% dentro de años exp docente	0%	100%	
		% dentro de sigue otras acciones de intervención	0%	11,9%	
		% del total	0%	11,31%	11,31%
	MÁS DE 12 AÑOS	Recuento	4	111	115
		% dentro de años exp docente	3,5%	96,5%	
		% dentro de sigue otras acciones de intervención	50%	69,4%	
		% del total	2,38%	66,07%	68,45%
TOTAL		Recuento	8	160	168
		% del total	4,76%	95,24%	100%

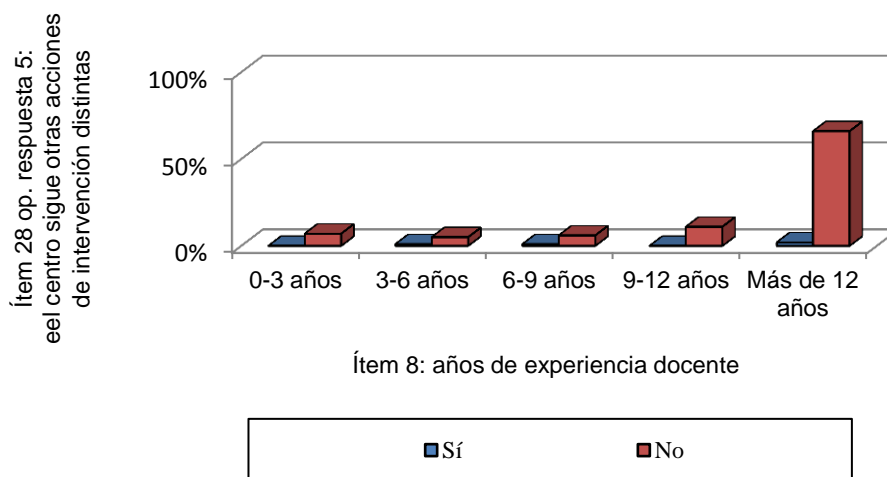


Figura 2.28. Diagrama de barras ítem 28 op. respuesta 5 e ítem 8

Dado que el objetivo principal de este análisis es contrastar la dependencia entre estos dos ítems, se utiliza la prueba  $\chi^2$  de Pearson, tal y como se ha hecho en los casos anteriores. De modo que, basándonos en los resultados de la tabla 2.74 podemos concluir que la opción 5 del ítem 28 está asociada con el ítem 8.

Tabla 2.74

*Prueba  $\chi^2$  de Pearson ítem 28 op. respuesta 5 e ítem 8*

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
$\chi^2$ de Pearson	10,838(a)	4	,028
Razón de verosimilitudes	8,775	4	,067
Asociación lineal por lineal	1,503	1	,220
N de casos válidos	168		

a 4 casillas (40%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,48.

En conclusión, las tablas de contingencia y las pruebas  $\chi^2$  de Pearson permiten determinar que existen 26 asociaciones, obtenidas al combinar las variables personales del profesorado con su conocimiento sobre el bullying y con las acciones de prevención e intervención, información muy útil para señalar las características que debe contener el programa de formación en bullying, que entra dentro de nuestra aportación en este estudio y que presentamos en el apartado 9.

No obstante, para completar la información que se necesita para elaborar dicho programa de formación se considera conveniente realizar otro análisis, en el que se indique la tendencia de respuesta del profesorado, mostrando sus puntos fuertes y puntos débiles respecto a sus conocimientos y a las acciones de prevención e intervención que sigue ante los casos de bullying.

Con este fin se realiza el análisis de componentes principales para datos categóricos (ACP), cuyos resultados se muestran a continuación.

### 7.3. Resultados: Análisis de Componentes Principales para Datos Categóricos

Los resultados del análisis de componentes principales para datos categóricos (ACP) tienen como principal fin, contribuir a la elaboración del programa formativo.

Para ello, y dado que el ítem 12 del cuestionario es el que ofrece la información más relevante sobre *el conocimiento que tiene el profesorado sobre el bullying*, se toma como eje vertebrador, realizando en primer lugar un ACP con una solución bidimensional sólo de este ítem.

Posteriormente, se realiza el análisis de este ítem junto a otros ítems del cuestionario, referentes a:

- Datos personales (*sexo –ítem 1-, edad –ítem 2-, años de experiencia docente –ítem 8-, si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9- y años de experiencia como profesor/a-tutor/a –ítem 10-*).
- Conocimiento sobre el bullying (*tiene conocimiento/información suficiente sobre los distintos tipos de bullying –ítem 13-, conoce el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence –ítem 14- y según la legislación vigente, conoce sus funciones en materia de bullying –ítem 15-*).
- Prevención e intervención del bullying (*acciones que sigue con la víctima –ítem 21-, acciones que sigue con el acosador/a –ítem 22-, si realiza acciones preventivas con el grupo-clase –ítem 23-, las acciones preventivas que realiza con el grupo-clase –ítem 24-, si realiza acciones de intervención con el grupo-clase –ítem 25-, las acciones de intervención que realiza con el grupo-clase –ítem 26-, las acciones preventivas que se siguen en el centro educativo –ítem 27- y las acciones de intervención que se siguen en el centro educativo –ítem 28-*).

Aportando datos estadística o sustancialmente relevantes para la elaboración del programa formativo los siguientes ACP –ver Tabla 2.75-.

Tabla 2.75

*Análisis de componentes principales para datos categóricos*

Nº ACP	ENUNCIADOS ÍTEMS
1	Del ítem 12 –tipo de conocimiento sobre el bullying que tiene el profesorado de ESO-
2	Del ítem 12 con: el ítem 23 –realiza acciones preventivas con el grupo-clase-, el ítem 25 –realiza acciones de intervención con el grupo-clase-, el ítem 10 –años de experiencia como profesor/a-tutor/a y el ítem 15 –según la legislación vigente, conoce sus funciones en materia de bullying-
3	De la opción de respuesta 1 del ítem 12 –tiene conocimientos teóricos sobre el bullying- con el ítem 13 –tiene conocimiento/información suficiente sobre los distintos tipos de bullying-
4	De la opción de respuesta 2 del ítem 12 –conoce acciones para prevenir casos de bullying- con: el ítem 24 -acciones preventivas que realiza con el grupo-clase- y con el ítem 27 -acciones preventivas que se siguen en el centro educativo-
5	De la opción de respuesta 3 del ítem 12 –conoce acciones para intervenir en casos de bullying- con: el ítem 21 -acciones que sigue con la víctima, el ítem 22 –acciones que sigue con el acosador/a-, el ítem 26 –acciones de intervención que realiza con el grupo-clase- y el ítem 28 - acciones de intervención que se siguen en el centro educativo-

De este modo, se observa que en el ítem 12, referido *al tipo de conocimiento sobre el bullying que tiene el profesorado encuestado*, ambas dimensiones explican el 82,55% de la varianza de respuesta del conjunto de profesores/as que han respondido a este ítem, siendo la varianza de respuesta explicada por la dimensión 1 de un 60,51% y por la dimensión 2 de un 22,04% –ver Tabla 2.76-.

En relación a la tabla 2.77 y a la figura 2.29, señalar que existe una clara diferencia entre el profesorado que tiene un conocimiento sobre el bullying más práctico del que tiene un conocimiento más teórico, tal y como muestra la agrupación de respuestas del profesorado. Por lo tanto, podemos afirmar que cuando el profesorado marca que tiene conocimientos teóricos sobre el bullying no marca que los tiene sobre acciones para prevenir e intervenir en casos de bullying, así como a la inversa.



Tabla 2.76

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,674	1,815	60,507
2	-,768	0,661	22,043
<b>TOTAL</b>	<b>,894(a)</b>	<b>2,477</b>	<b>82,551</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.77

Matriz de saturaciones ítem 12

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.1	-,730	,682
Op.respuesta12.2	,804	,281
Op.respuesta12.3	,798	,342

Normalización principal por variable.

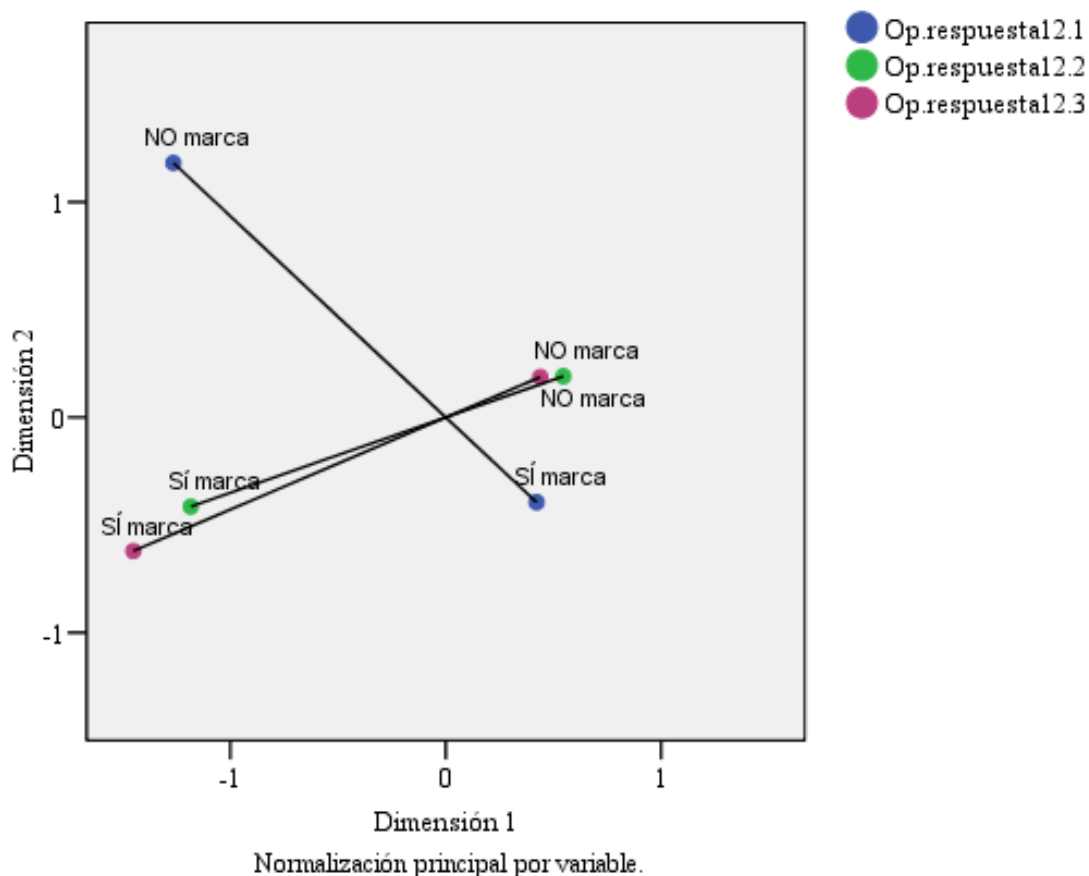


Figura 2.29. Conjunto de puntos de categorías ítem 12

Pero además, se desea saber si el tener conocimientos de uno u otro tipo implica poner en práctica con el alumnado del grupo-clase acciones de prevención e intervención. Con este fin se realiza un ACP con el ítem 12 *-tipo de conocimiento que tiene el profesorado de ESO sobre el bullying-*, el ítem 23 *-realiza acciones preventivas con el grupo-clase-* y el ítem 25 *-realiza acciones de intervención con el grupo-clase-*.

En esta ocasión la dimensión 1 –ver Tabla 2.78- explica un 41,04% de la varianza de respuesta del profesorado que ha respondido a los ítems 12, 23 y 24, y la dimensión 2 un 24,21%, explicando ambas dimensiones un total de un 65,25% de la varianza de respuesta del profesorado.

Tanto en la tabla 2.79 como en la figura 2.30, se refleja de nuevo la tendencia observada en el análisis anterior. De manera que, el profesorado que dice tener

conocimientos teóricos sobre el bullying señala que no conoce ni pone en práctica acciones de prevención ni de intervención con el grupo-clase, y viceversa.

Tabla 2.78

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12, ítem 23 e ítem 25

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,641	2,052	41,036
2	,217	1,210	24,209
<b>TOTAL</b>	<b>,867(a)</b>	<b>3,262</b>	<b>65,245</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.79

Matriz de saturaciones ítem 12, ítem 23 e ítem 25

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.1	-,619	,446
Op.respuesta12.2	,748	-,268
Op.respuesta12.3	,739	-,283
Realiza acciones preventivas con el grupo-clase	,483	,710
Realiza acciones de intervención con el grupo-clase	,574	,597
Normalización principal por variable.		

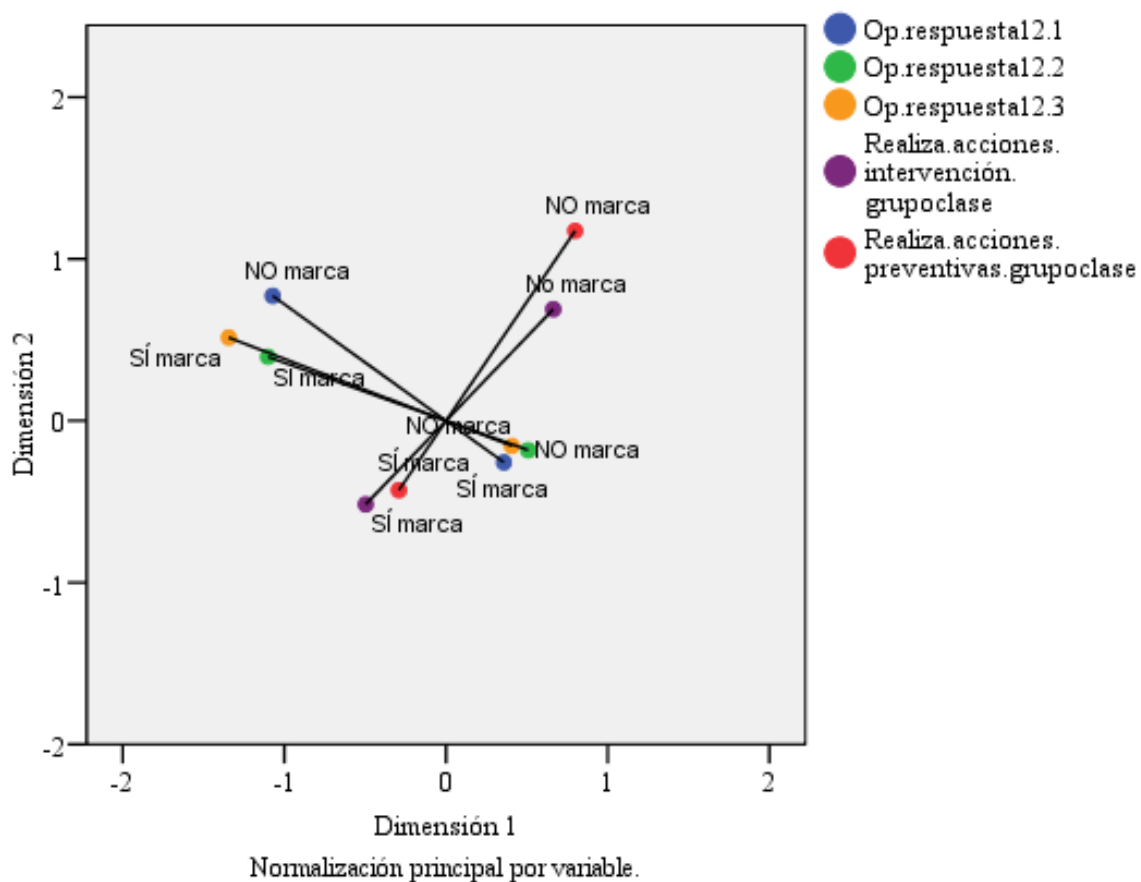


Figura 2.30. Conjunto de puntos de categorías ítem 12, ítem 23 e ítem 25

Partiendo de la premisa de que los profesores/as-tutores/as son personas idóneas para tratar el bullying con el alumnado (Otero, 2009), se realiza un ACP del ítem 12 -*tipo de conocimiento que tiene el profesorado sobre el bullying*- con el ítem 10 -*años de experiencia como profesor/a-tutor/a*-.

Al observar la tabla 2.80 se puede apreciar que ambas dimensiones explican el 2,88% de la varianza de respuesta del conjunto de profesores/as que han respondido a los ítems 12 y 10, siendo la varianza de respuesta explicada por la dimensión 1 de un 1,86% y por la dimensión 2 de un 1,03%.

Indicar que aunque la varianza explicada por estas dos dimensiones es pequeña, se considera que la información aportada por este análisis posee un gran valor sustancial. Así pues, tanto la tabla 2.81 como la figura 2.31 reflejan que los/las docentes con menos años de experiencia como profesores/as-tutores/as

(de 1 a 9 años) son los/las que tienden a contestar que sí tienen conocimientos teóricos sobre el bullying pero desconocen acciones de prevención e intervención. De la misma manera que son los/las docentes con más años de experiencia como profesores/as-tutores/as (más de 9 años) los/las que señala que sí tienen conocimientos sobre acciones de prevención e intervención ante casos de bullying, aunque carecen de conocimientos teóricos sobre este fenómeno.

En resumen, el profesorado que está iniciándose en la labor de tutorización necesita de un conocimiento más práctico sobre el bullying, pudiendo ser asistido en esta labor por compañeros/as más experimentados/as, y estos/as últimos/as necesitan a su vez de una instrucción teórica en este campo, debiendo aportar el programa formativo tanto conocimientos teóricos como prácticos.

Tabla 2.80

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 e ítem 10

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,615	1,856	1,856
2	,035	1,027	1,027
<b>TOTAL</b>	<b>,871(a)</b>	<b>2,883</b>	<b>2,883</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.81

Matriz de saturaciones ítem 12 e ítem 10

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.1	-,754	,216
Op.respuesta12.2	,776	,306
Op.respuesta12.3	,778	,238
Años de experiencia como tutor/a	-,286	,911

Normalización principal por variable.

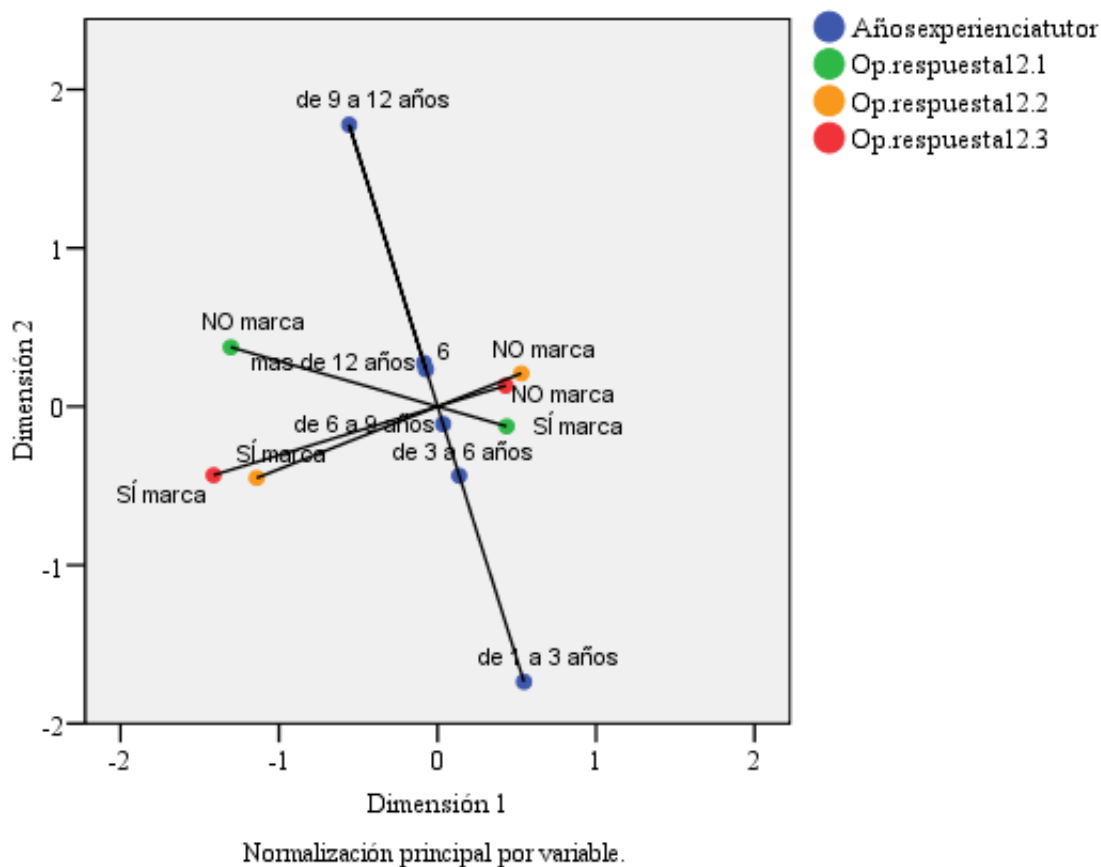


Figura 2.31. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 e ítem 10

Continuando ahora con el ACP del ítem 12 -*tipo de conocimiento que tiene el profesorado sobre el bullying*- y el ítem 15 -*según la legislación vigente, conoce sus funciones en materia de bullying*-, encontramos que las dos dimensiones juntas explican el 3,01% de la varianza de respuesta del profesorado encuestado que ha respondido a estos dos ítems, correspondiendo a la dimensión 1 el 2,07% y la dimensión 2 el 0,94% de dicha varianza. Como ocurría en el análisis anterior, aquí la varianza explicada por las dos dimensiones es también muy pequeña, pero a nivel de interpretación este análisis ofrece información de interés –ver Tabla 2.82-.

La tabla 2.83 y la figura 2.32 indican que el profesorado que conoce acciones para prevenir e intervenir también conoce mucho, bastante o algo cuales son sus funciones en materia de bullying según la legislación vigente, pero el profesorado

que tiene conocimientos teóricos sobre el bullying desconoce por completo tales funciones o sólo las conoce un poco.

Es por ello que dedicado especialmente a este último grupo de profesores/as, dentro del programa de formación, iría destinado un apartado de legislación de interés para trabajar el fenómeno del bullying.

Tabla 2.82

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 e ítem 15

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,688	2,066	2,066
2	-,079	0,945	0,945
<b>TOTAL</b>	<b>,890(a)</b>	<b>3,011</b>	<b>3,011</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.83

Matriz de saturaciones ítem 12 e ítem 15

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.1	-,603	,693
Op.respuesta12.2	,838	,107
Op.respuesta12.3	,770	-,121
Según la legislación conoce sus funciones en materia de bullying	-,637	-,662

Normalización principal por variable.

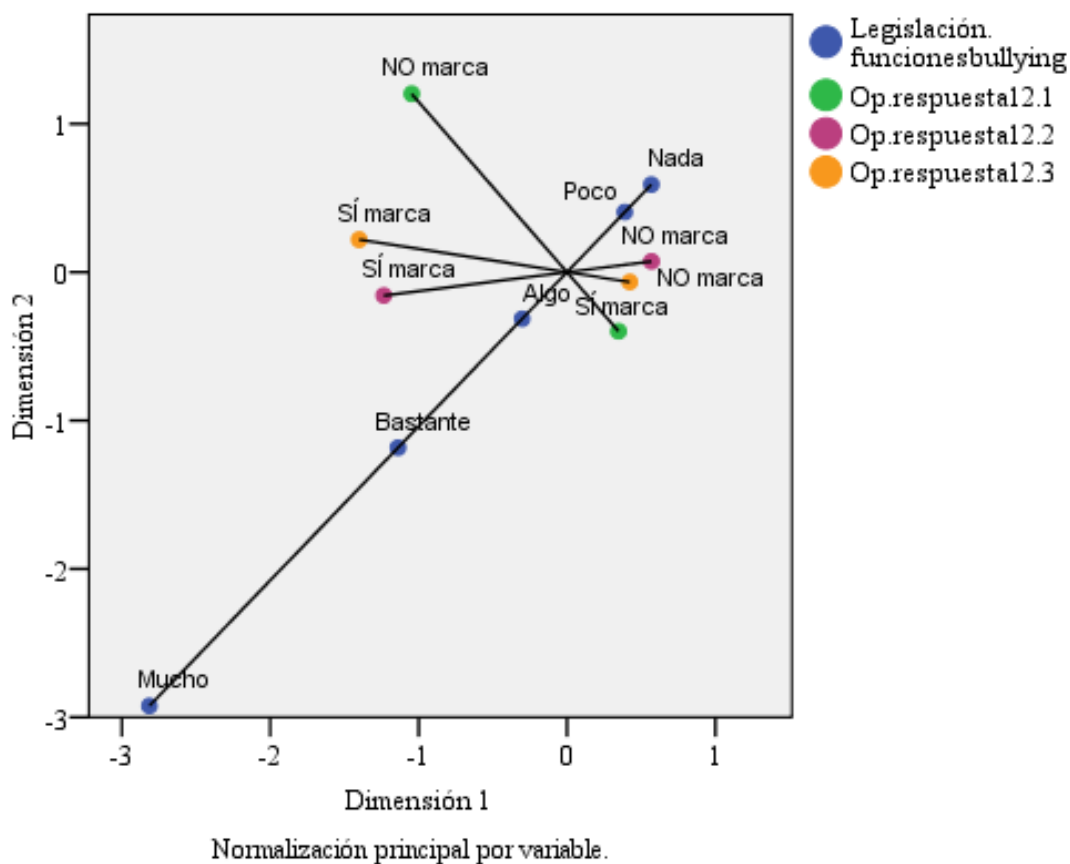


Figura 2.32. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 e ítem 15

En el siguiente ACP no se considera el ítem 12 en su totalidad (con sus tres opciones) sino únicamente la opción 1 *-tiene conocimientos teóricos sobre el bullying-*, junto al ítem 13 *-tiene conocimiento/información suficiente sobre los distintos tipos de bullying-*, refiriéndose ambos ítems a conocimientos teóricos del bullying.

En esta ocasión –ver Tabla 2.84-, las dos dimensiones explican un 47,45% de la varianza de respuesta del profesorado que ha respondido a la opción 1 del ítem 12 y al ítem 13, de modo que la dimensión 1 expone un 35,57% de esta varianza y la dimensión 2 el 11,90% restante.

Esto permite distinguir –ver Tabla 2.85 y Figura 2.33- que el profesorado que tiene conocimientos teóricos sobre el bullying tiene también



conocimiento/información suficiente sobre los distintos tipos de bullying, excepto del bullying social directo, debiendo centrarse en él el programa formativo.

Tabla 2.84

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 1 e ítem 13

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,835	4,267	35,561
2	,327	1,427	11,893
<b>TOTAL</b>	<b>,899(a)</b>	<b>5,694</b>	<b>47,454</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.85

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 1 e ítem 13

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.1	,092	,259
Op.respuesta13.1	,637	-,176
Op.respuesta13.2	,670	-,291
Op.respuesta13.3	,582	-,485
Op.respuesta13.4	,602	-,393
Op.respuesta13.5	,591	-,063
Op.respuesta13.6	,570	-,085
Op.respuesta13.7	,642	-,237
Op.respuesta13.8	,575	,449
Op.respuesta13.9	,627	,104
Op.respuesta13.10	,675	,553
Op.respuesta13.11	,661	,519

Normalización principal por variable.

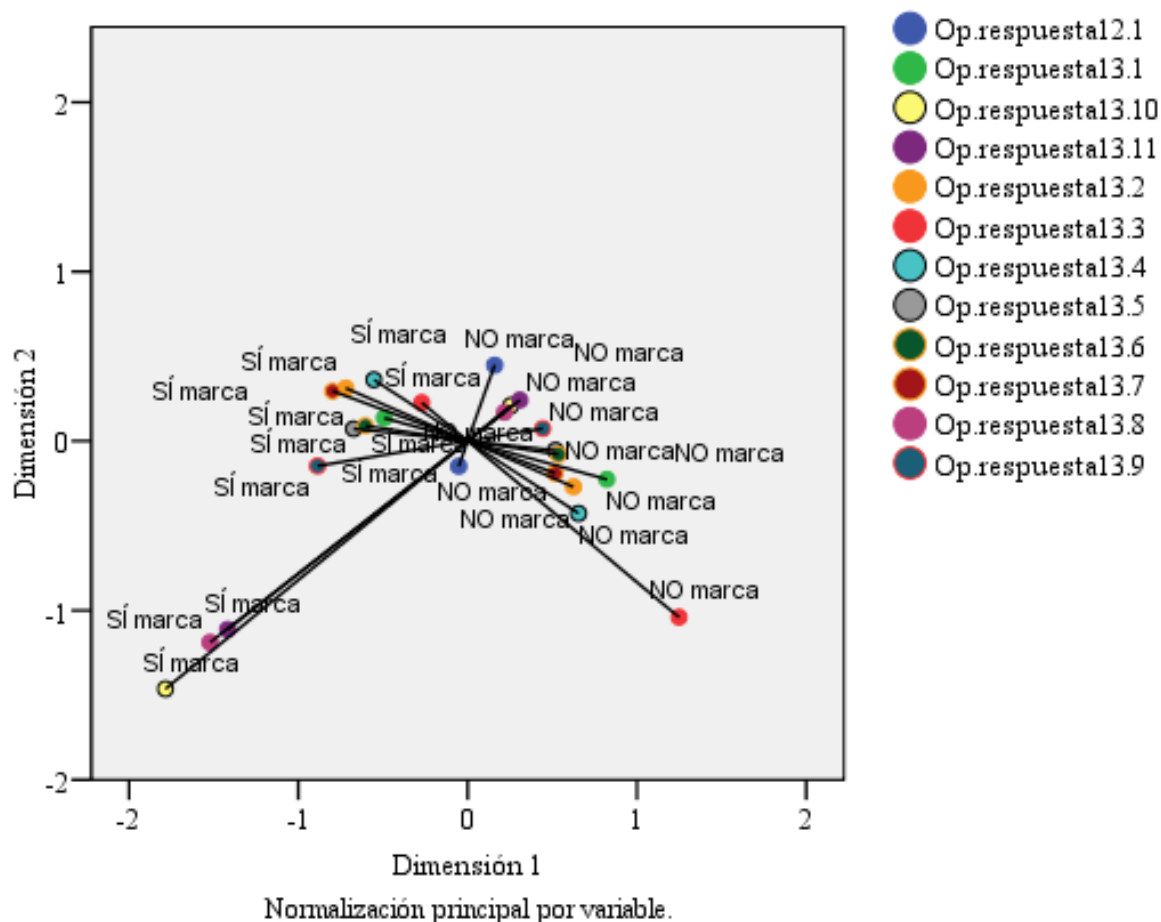


Figura 2.33. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 1 e ítem 13

Para el próximo ACP se ha tenido en cuenta la opción 2 del ítem 12 -*conoce acciones para prevenir casos de bullying*- y el ítem 24 -*acciones preventivas que realiza con el grupo-clase*-, relacionados ambos ítems con acciones de prevención. Al observar la tabla 2.86 se puede apreciar que las dos dimensiones explican el 51,91% de la varianza de respuesta dada por el grupo de profesores/as encuestado a la opción 2 del ítem 12 y al ítem 14. Así nos encontramos que un 35,20% de la varianza de respuesta es explicada por la dimensión 1 y un 16,71% por la dimensión 2.

Mostrando, como se puede ver en la tabla 2.87 y en la figura 2.34, que el profesorado que marca conocer acciones de prevención, práctica con su grupo-clase todas las acciones preventivas incluidas en el ítem 24. No obstante, la

opción 5 del ítem 24 –en las reuniones con las familias hablo del bullying- está más alejada que el resto, lo que indica que es la menos utilizada por los/las docentes participantes.

Estos resultados reflejan la falta de colaboración entre las familias y el profesorado para prevenir el bullying, ya sea porque el profesorado no trata de implicarse con las familias o porque estas no desean inmiscuirse en este tipo de asuntos. Por ello, se considera relevante que desde el programa de formación se promueva la coayuda entre el profesorado y las familias para prevenir la aparición de estas situaciones problema, y una forma de hacerlo podría ser formando al profesorado para que hable del bullying en las reuniones con las familias.

Tabla 2.86

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 24

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,693	2,464	35,197
2	,169	1,170	16,712
<b>TOTAL</b>	<b>,846(a)</b>	<b>3,634</b>	<b>51,909</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.87

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 24

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.2	,465	,628
Op.respuesta24.1	,804	-,346
Op.respuesta24.2	,572	-,388
Op.respuesta24.3	,632	-,066
Op.respuesta24.4	,604	-,293
Op.respuesta24.5	,385	,526

Tabla 2.87

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 24 (continuación)

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta24.6	,601	,371

Normalización principal por variable.

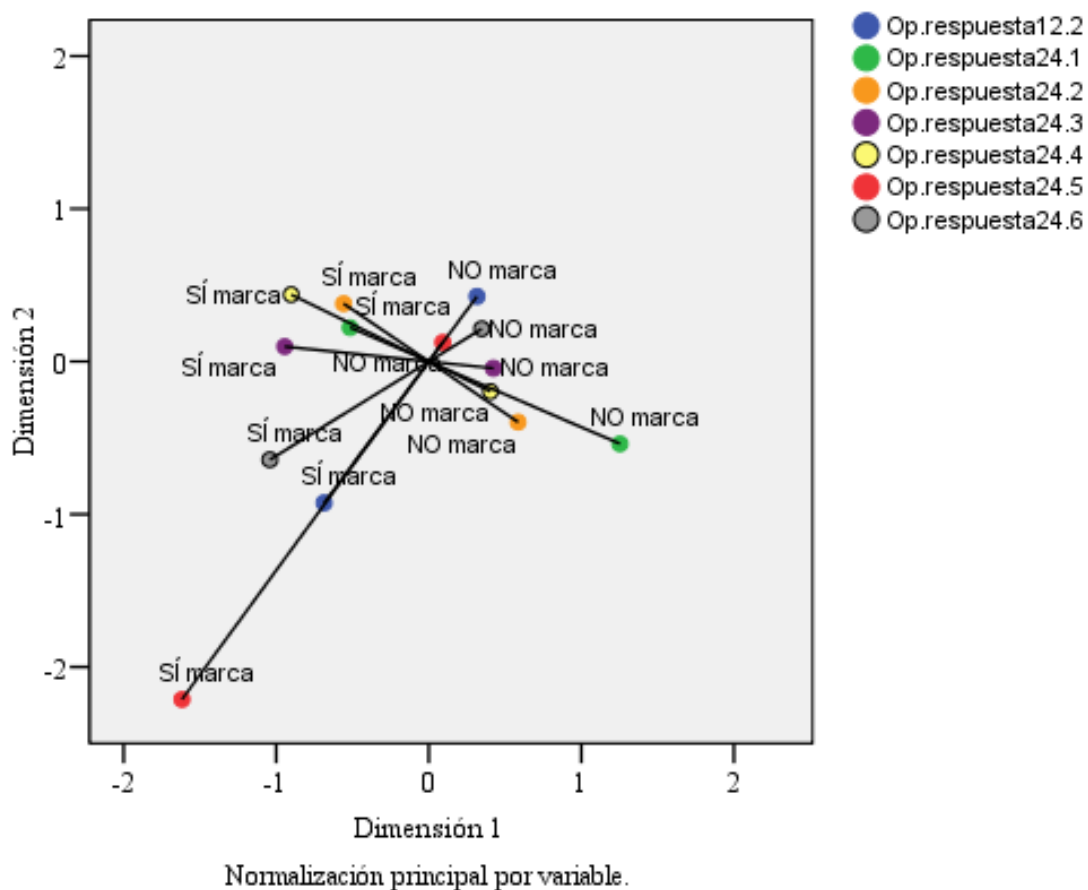


Figura 2.34. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 24

Para comprobar que no sólo *el profesorado que conoce acciones para prevenir casos de bullying* –ítem 12 opción de respuesta 2- indica que *en muy pocas ocasiones previene el bullying en el grupo-clase hablando de este*

*fenómeno en las reuniones con las familias –ítem 24 opción de respuesta 5-, sino que también lo señala el profesorado que realiza acciones de prevención con su grupo-clase –ítem 23-, se realiza el ACP entre el ítem 23 y el ítem 24. En este análisis las dos dimensiones –ver Tabla 2.88- explican el 58,86% de la varianza de respuesta del profesorado que ha contestado ha estos dos ítems, explicando la dimensión 1 un 43,92% de esta varianza total y la dimensión 2 un 14,95%.*

Respecto a la tabla 2.89 y a la figura 2.35 destacar que aquí de nuevo aparece la opción 5 del ítem 24 más alejada que el resto, lo que indica que el profesorado que realiza acciones preventivas con su grupo-clase marca esta opción en menor proporción que las otras.

Tabla 2.88

*Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 23 e ítem 24*

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,787	3,074	43,917
2	,052	1,046	14,946
<b>TOTAL</b>	<b>,884(a)</b>	<b>4,120</b>	<b>58,863</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.89

*Matriz de saturaciones ítem 23 e ítem 24*

	DIMENSIÓN	
	1	2
Realiza acciones preventivas con su grupo-clase	,909	-,246
Op.respuesta24.1	,909	-,205
Op.respuesta24.2	,664	-,415
Op.respuesta24.3	,563	,274
Op.respuesta24.4	,572	,183
Op.respuesta24.5	,280	,661

Tabla 2.89

Matriz de saturaciones ítem 23 e ítem 24 (continuación)

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta24.6	,508	,475

Normalización principal por variable.

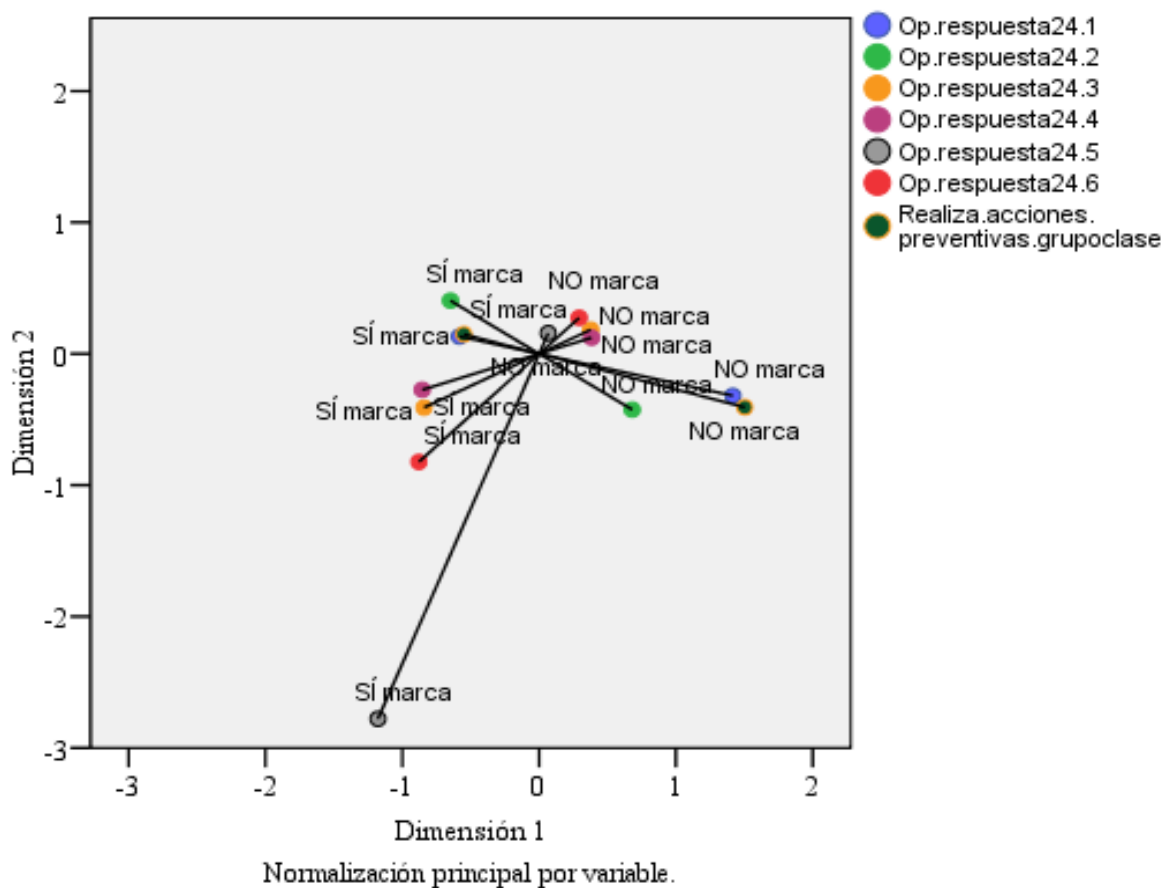


Figura 2.35. Conjunto de puntos de categorías ítem 23 e ítem 24

Continuando con la prevención del bullying, se procede a la realización de un ACP con la opción 2 del ítem 12 -conoce acciones para prevenir casos de bullying- y el ítem 27 -acciones preventivas que se siguen en el centro educativo-,

resaltando de los resultados obtenidos –ver Tabla 2.90- que las dos dimensiones utilizadas explican el 45,27% de la varianza de respuesta del profesorado que ha contestado a la opción 2 del ítem 12 y al ítem 27, correspondiendo a la dimensión 1 el 28,20% de dicha varianza y la dimensión 2 el otro 17,07%.

Además, -ver Tabla 2.91 y Figura 2.36-, este análisis permite hacer algunas apreciaciones en las respuestas dadas por el profesorado en estos ítems. Aunque ciertamente los profesores/as que afirman conocer acciones de prevención marcan que en su centro se siguen todas las acciones preventivas incluidas en el ítem 27, hay dos acciones más alejadas del resto, que son: la opción 6 del ítem 27 –*se realizan jornadas sobre bullying para los/las estudiantes*- y la opción 7 del ítem 27 –*se realizan charlas informativas sobre bullying para las familias*-, siendo estas las acciones preventivas seguidas con menos frecuencia en los centros educativos según los/las docentes encuestados/as.

Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos en los dos ACP anteriores referidos a acciones de prevención en el grupo-clase, en los que se señala que siempre que aparece una acción de prevención en la que intervienen las familias esta es la menos elegida.

También denotar que ambas acciones, *jornadas sobre el bullying para el alumnado* y *charlas informativas para las familias*, son actuaciones puntuales y de carácter informativo que pueden reforzar el resto de acciones de prevención desarrolladas en el centro, debiéndose formar al profesorado para la implementación de las mismas.

Tabla 2.90

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 27

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,682	2,538	28,200
2	,393	1,536	17,066
<b>TOTAL</b>	<b>,849(a)</b>	<b>4,074</b>	<b>45,265</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.91

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 2 e ítem 27

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.2	,469	-,355
Op.respuesta27.2	,344	-,208
Op.respuesta27.3	,682	-,112
Op.respuesta27.4	,419	-,483
Op.respuesta27.5	,456	-,377
Op.respuesta27.6	,619	,636
Op.respuesta27.7	,594	,654
Op.respuesta27.8	,585	,154
Op.respuesta27.9	,522	-,352

Normalización principal por variable.

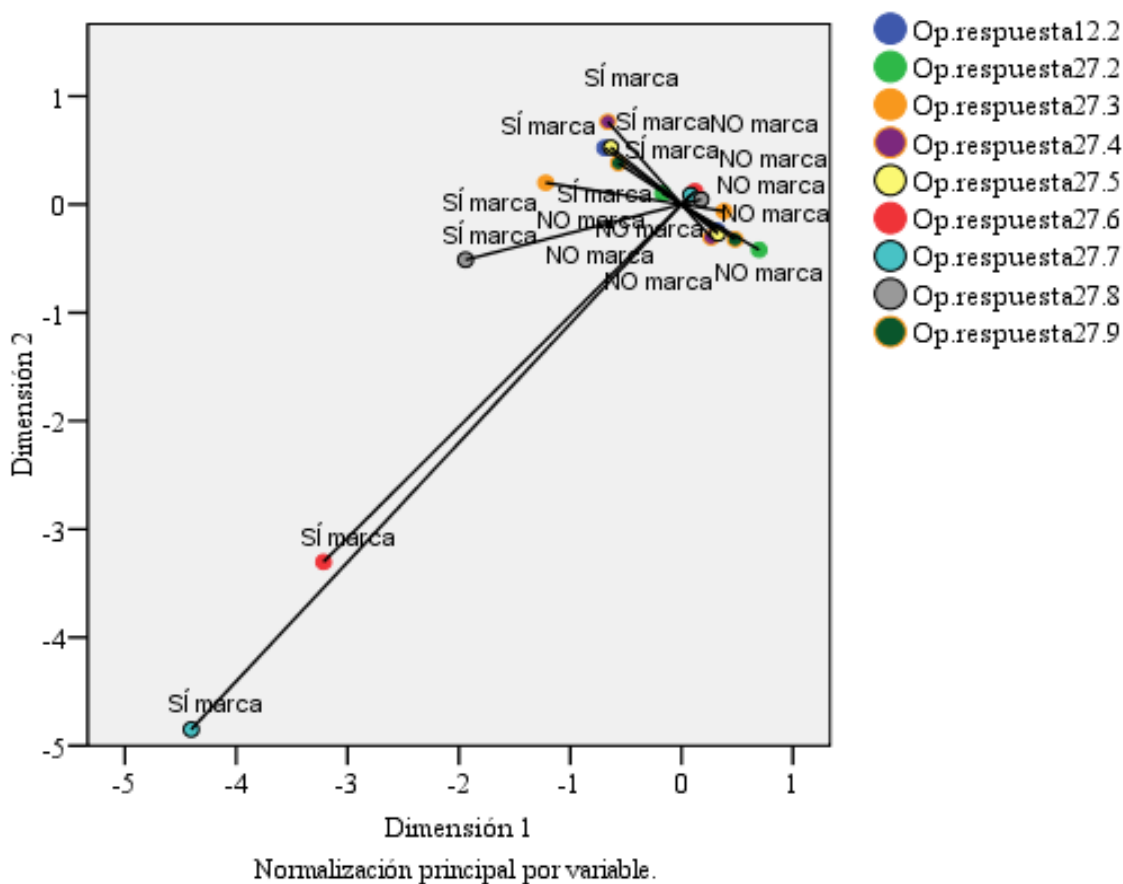


Figura 2.36. Conjunto de puntos de categorías op. respuesta 2 e ítem 27



Pasando ya a las acciones de intervención, el siguiente ACP implica a la opción 3 del ítem 12 *-conocer acciones para intervenir en casos de bullying-* y al ítem 21 *-acciones que sigue con la víctima-*. En este análisis –ver Tabla 2.92- ambas dimensiones explican un 50,11% de la varianza de repuesta del profesorado que ha respondido a la opción 3 del ítem 12 y al ítem 21, esclareciendo la dimensión 1 un 29,97% y la dimensión 2 un 20,23% de esta varianza de respuesta.

Por otro lado, la tabla 2.93 y la figura 2.37 ponen de manifiesto que el profesorado que sí marca conocer acciones de intervención ante casos de bullying no marca *derivar a la víctima al dpto. de orientación del centro* –opción de respuesta 2 del ítem 21-. De esta forma sería interesante que el programa de formación permitiera al profesorado conocer las funciones de este órgano de coordinación del centro educativo ante las situaciones de bullying.

Tabla 2.92

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 21

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,413	1,494	29,873
2	,014	1,012	20,234
<b>TOTAL</b>	<b>,751(a)</b>	<b>2,505</b>	<b>50,107</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.93

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 21

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.3	,416	,732
Op.respuesta21.2	-,405	-,355
Op.respuesta21.3	,405	-,503

Tabla 2.93

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 21 (continuación)

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta21.4	,706	-,040
Op.respuesta21.5	,703	-,308

Normalización principal por variable.

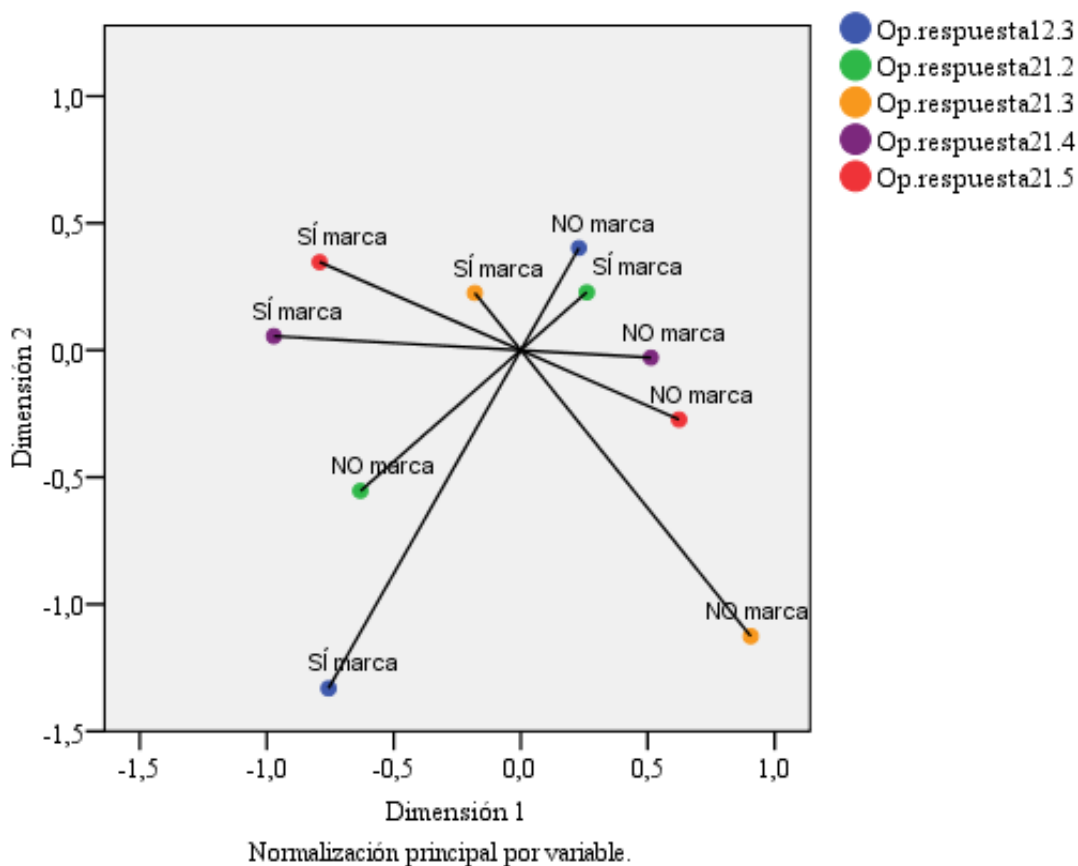


Figura 2.37. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 21

Pero el profesorado no sólo ha de atender a la víctima sino también al acosador/a, por ello se hace un ACP con la opción 3 del ítem 12 -conocer acciones para intervenir en casos de bullying- y el ítem 22 -acciones que sigue

con el acosador/a-. En este análisis se obtiene –ver Tabla 2.94- que las dos dimensiones juntas explican el 45,38% de la varianza de respuesta del profesorado de ESO que ha respondido a la opción 3 del ítem 12 y al ítem 22, teniendo que la dimensión 1 define el 24,24% de la varianza de respuesta y la dimensión 2, un poco menos, el 21,13%.

Resaltando de la información aportada –ver Tabla 2.95 y Figura 2.38- que el profesorado que conoce acciones para intervenir en casos de bullying no marca la opción 2 del ítem 22 –*derivo al acosador/a al dpto. de orientación del centro*-. Estos son los mismos resultados que los obtenidos en el caso de la víctima, existiendo así un olvido del profesorado respecto de uno de los agentes que más debería estar implicado en este tema como es el departamento de orientación del centro, ocasionado bien porque el profesorado se muestra reacio a solicitar ayuda a este organismo o porque este último no le ofrece sus servicios de la manera que debería, no obstante el programa de formación tendría que promover y desarrollar las ventajas de dicha colaboración para ambos agentes (profesorado y departamento de orientación).

Tabla 2.94

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 22

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,375	1,455	24,244
2	,254	1,268	21,132
<b>TOTAL</b>	<b>,759(a)</b>	<b>2,723</b>	<b>45,376</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.95

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 22

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.3	,350	-,484
Op.respuesta22.2	-,190	-,123
Op.respuesta22.3	,236	-,726
Op.respuesta22.4	,699	-,104
Op.respuesta22.5	,754	,132
Op.respuesta22.6	,428	,681

Normalización principal por variable.

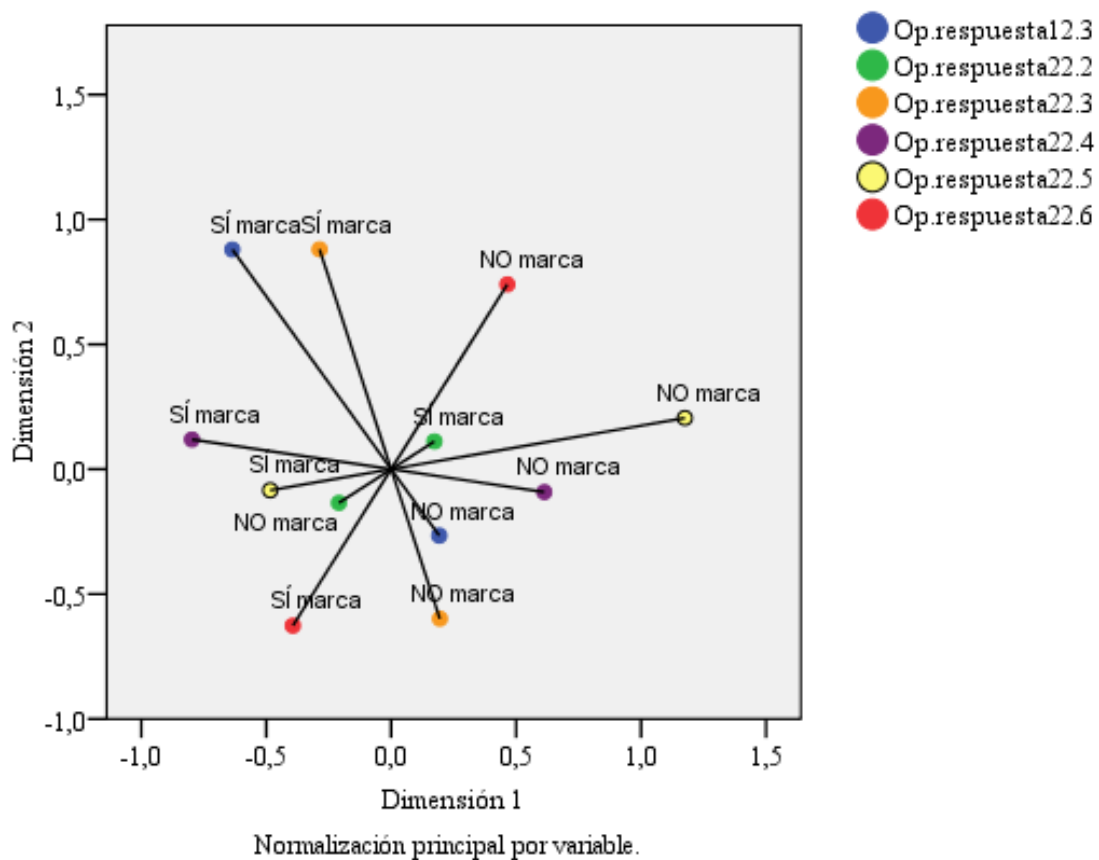


Figura 2.38. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 22

Por lo que se refiere al ACP de la opción 3 del ítem 12 *-conocer acciones para intervenir en casos de bullying-* con el ítem 26 *-acciones de intervención que realiza con su grupo-clase-*, se puede ver en la tabla 2.96 que las dos dimensiones explican el 68,66% de la varianza de respuesta del profesorado de ESO que ha respondido a estos dos ítems, teniendo que la dimensión 1 esclarece el 51,17% de dicha varianza y la dimensión 2 el 17,49%.

Además, los resultados referentes a este mismo análisis –ver Tabla 2.97 y Figura 2.39-, indican que el profesorado que marca conocer acciones de intervención marca también seguir con el grupo-clase todas las acciones de intervención propuestas en el ítem 26, pero de estas la opción 2 *-hablo con las familias en busca de soluciones-* aparece más alejada del resto, porque es elegida en menor proporción que las demás. Volviendo a presentarse aquí la falta de colaboración profesorado-familia, patente siempre que aparece una acción de prevención o intervención que implica a la familia.

Tabla 2.96

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 26

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,761	2,558	51,168
2	-,179	0,875	17,495
TOTAL	,886(a)	3,433	68,662

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.97

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 26

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.3	,457	,883
Op.respuesta26.1	,785	-,252

Tabla 2.97

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 26 (continuación)

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta26.2	,701	-,118
Op.respuesta26.3	,763	-,130
Op.respuesta26.4	,812	-,030
Normalización principal por variable.		

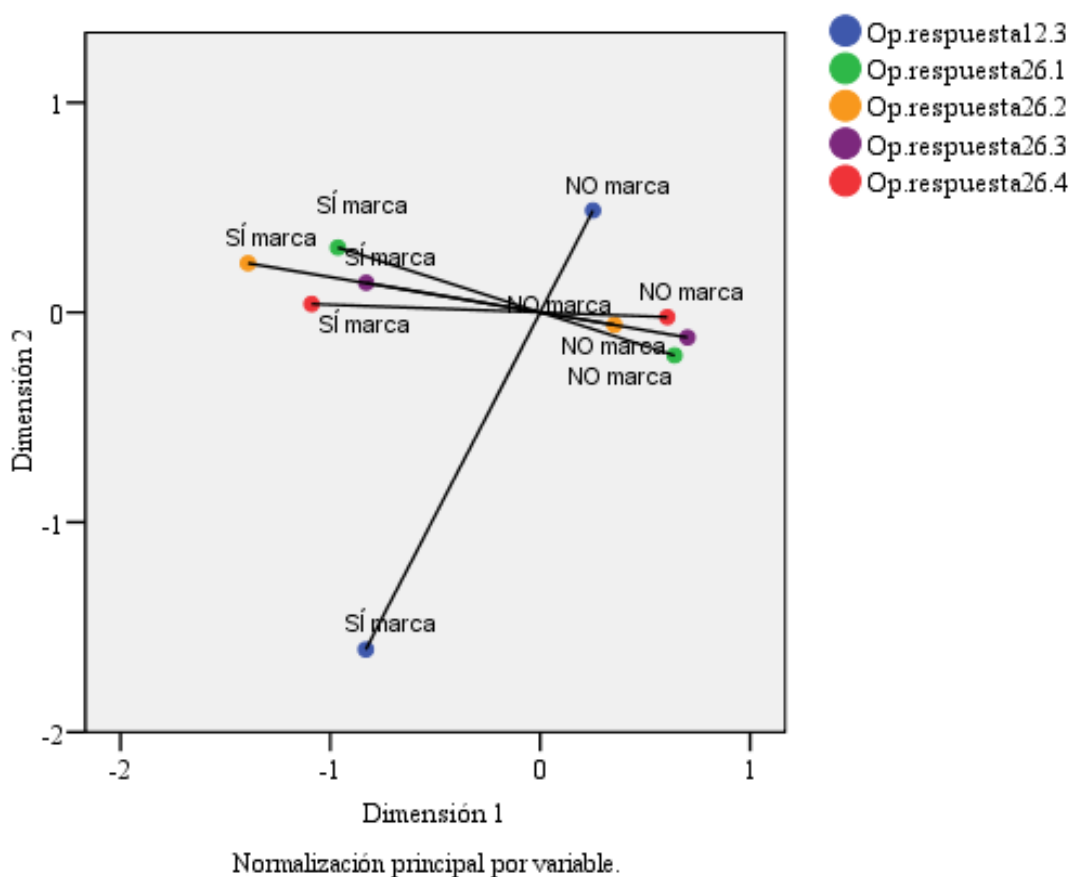


Figura 2.39. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 26

Aunque no sólo el profesorado que *conoce acciones para intervenir en casos de bullying* –ítem 12 opción de respuesta 3- indica que *en muy pocas ocasiones*

*interviene en su grupo-clase hablando con las familias en busca de soluciones* –ítem 26 opción de respuesta 2-, sino que también lo *señala el profesorado que realiza acciones de intervención con su grupo-clase* –ítem 25-, corroborando estos resultados. Afirmación a la que llegamos tras el ACP entre los ítems 25 y 26. De modo que en este análisis –ver Tabla 2.98- las dos dimensiones explican un 77,67% de la varianza de respuesta del profesorado que ha contestado a ambos ítems, explicando la dimensión 1 el 63,92% de esta varianza y la dimensión 2 el 13,75% restante.

Permitiéndonos observar la tabla 2.99 y en la figura 2.40 que el profesorado que realiza acciones de intervención en su grupo-clase pone en práctica todas las acciones de intervención planteadas en el ítem 26, pero la más alejada del resto y por tanto la menos utilizada es la opción 2, *hablar con las familias para acordar posibles soluciones*, igual que en el análisis anterior.

Tabla 2.98

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 25 e ítem 26

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,859	3,196	63,924
2	-,569	0,687	13,745
<b>TOTAL</b>	<b>,928(a)</b>	<b>3,883</b>	<b>77,669</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.99

Matriz de saturaciones ítem 25 e ítem 26

	DIMENSIÓN	
	1	2
Realiza acciones de intervención con su grupo-clase	,916	-,243
Op.respuesta26.1	,808	-,015
Op.respuesta26.2	,645	,736

Tabla 2.99

Matriz de saturaciones ítem 25 e ítem 26 (continuación)

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta26.3	,815	-,294
Op.respuesta26.4	,791	0

Normalización principal por variable.

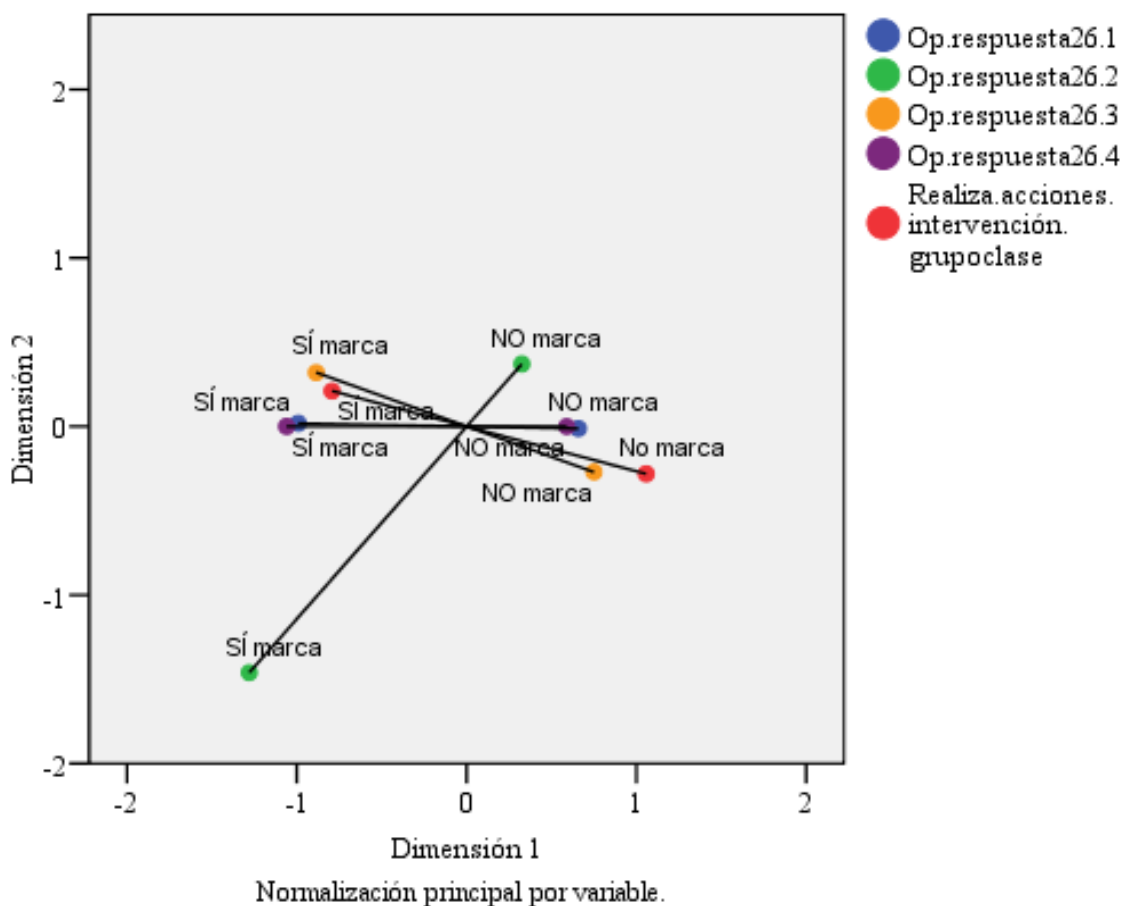


Figura 2.40. Conjunto de puntos de categorías ítem 25 e ítem 26

El último ACP es el que se refiere a la opción 3 del ítem 12 -conocer acciones para intervenir en casos de bullying- junto al ítem 28 –acciones de intervención



que se siguen en el centro educativo-. Aquí podemos observar –ver Tabla 2.100- que en esta ocasión las dos dimensiones explican un 63,01% de la varianza de respuesta del grupo de profesores/as de ESO que ha respondido a la opción 3 del ítem 12 y al ítem 28, correspondiendo a la dimensión 1 un 37,01% de la misma y a la dimensión 2 el otro 26%.

Revelando estos resultado –ver Tabla 2.101 y Figura 2.41- que el profesorado que conoce acciones de intervención marca que en su centro se siguen todas las acciones de intervención indicadas en este ítem 28, aunque las opciones 3 y 4, *solicitar la colaboración de los servicios sociales locales y de la consejería competente en protección de menores en los casos que sea necesario, y derivar las situaciones más graves a la Fiscalía de Menores* respectivamente, aparecen más alejadas del resto, siendo las menos elegidas por el profesorado encuestado.

En vista de estos resultados, sería conveniente que el programa formativo informara a los/las docentes sobre las funciones de otros agentes externos al centro educativo en materia de bullying.

Tabla 2.100

Valores de las dimensiones 1 y 2 ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 28

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	VARIANZA EXPLICADA	
		TOTAL (AUTOVALORES)	% DE LA VARIANZA
1	,433	1,481	37,013
2	,051	1,040	25,995
<b>TOTAL</b>	<b>,804(a)</b>	<b>2,520</b>	<b>63,008</b>

a El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 2.101

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 28

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta12.3	,431	,516

Tabla 2.101

Matriz de saturaciones ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 28 (continuación)

	DIMENSIÓN	
	1	2
Op.respuesta28.2	,224	,800
Op.respuesta28.3	,793	-,211
Op.respuesta28.4	,784	-,298

Normalización principal por variable.

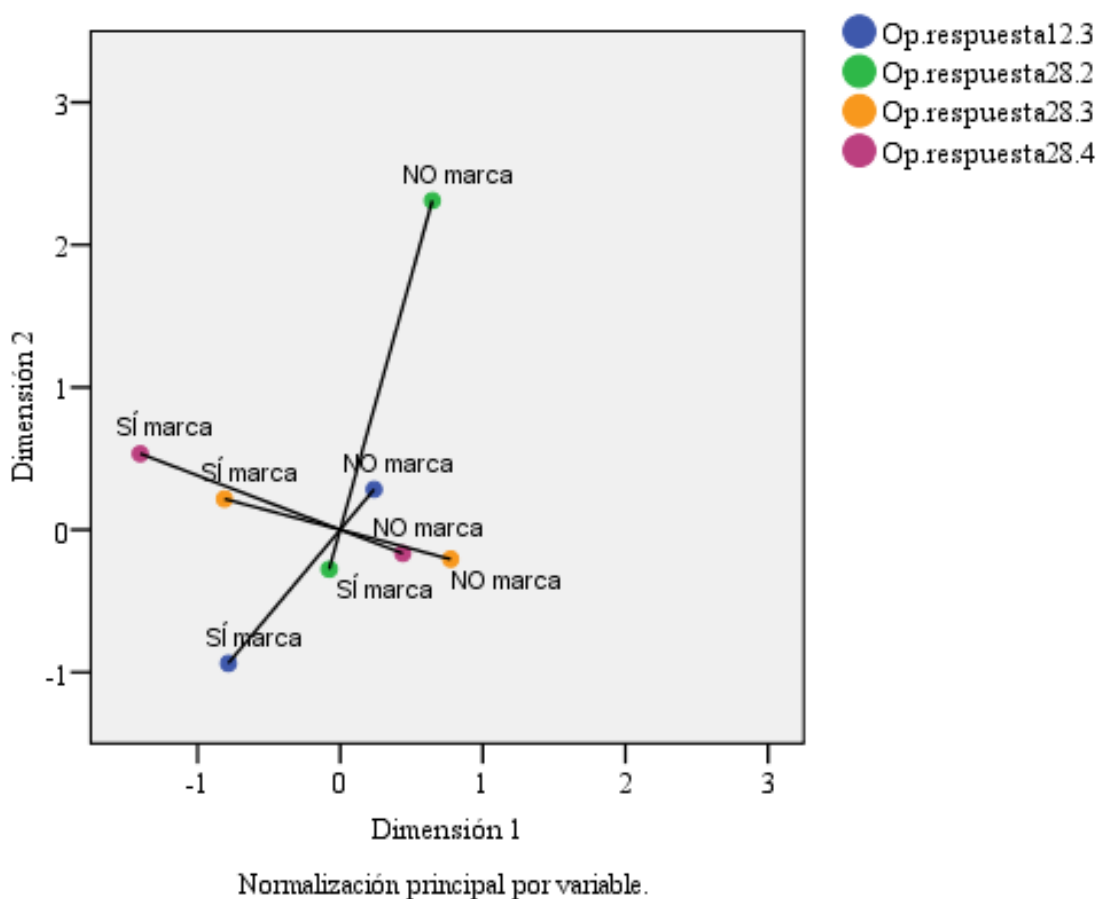


Figura 2.41. Conjunto de puntos de categorías ítem 12 op. respuesta 3 e ítem 28

Los resultados obtenidos en este análisis, junto con los obtenidos en los otros dos análisis previos, ayudan a alcanzar el último de los objetivos que se plantea al inicio de este estudio, elaborar las líneas generales de un programa de formación en bullying.

## 8. Síntesis de resultados

En este apartado se comentan primero los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, después los aportados por las tablas de contingencia y las pruebas  $\chi^2$  de Pearson y terminamos discutiendo sobre los resultados del análisis de componentes principales para datos categóricos.

### 8.1. Síntesis de resultados: Análisis Descriptivo

Aquí reflexionamos sobre los resultados obtenidos en el análisis descriptivo atendiendo a las cuatro dimensiones en las que se estructura el cuestionario: Datos personales del profesorado de ESO encuestado, Conocimiento sobre bullying, Formación recibida sobre bullying y Prevención e Intervención en bullying.

En cuanto a la dimensión de ***Datos personales del profesorado*** señalar que participan en más alto porcentaje profesoras (58,93%), con más de 12 años de experiencia como docentes (68,45%), que se encontraban en esos momentos (año académico 2009-2010) tutorizando algún curso de ESO (42,07%) y con más de 12 años de experiencia en el ejercicio de la labor tutorial (33,13%). Esto confirma lo aportado por Otero (2009), el cual señala que los profesores/as-tutores/as son unas de las personas más aptas para tratar el bullying con el alumnado.

Respecto a la dimensión ***Conocimiento sobre bullying***, destacar que más de las tres cuartas partes del profesorado (un 82,53%) indica conocer el bullying algo o bastante, sobre todo a nivel teórico (75%).

No obstante, pensamos que se debe apostar por la formación del profesorado en este tema, pero no sólo a nivel teórico sino también práctico, aspecto que quizá se contemple en la formación que desde el “*Máster universitario en profesor/a de educación secundaria*” están recibiendo en este momento los nuevos/as profesores/as de esta etapa educativa (Valle y Manso, 2011).

Relacionado con el conocimiento teórico, se le ha preguntado al profesorado sobre que tipo de bullying tiene conocimiento o información suficiente y si conoce el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence. Se comprueba en nuestro

estudio que los tipos de bullying de los que más información o conocimiento tiene el profesorado son: el verbal directo (82,14%) e indirecto (54,17%) y el físico directo (62,50%). Lo cual se encuentra en la misma línea que lo explicado en otros estudios como los de Alonso, Lobato, Hernando y Montilla (2007b); Caruana (2005); Marchesi, Pérez, Pérez y Martín (2007); Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, (2006); González (2006) y el Síndic de Greuges de Cataluña (2006), en los que se indica que estos son los tipos de bullying más habituales entre el alumnado y los más conocidos por el profesorado.

Acerca del cyberbullying indicar que más de la mitad del profesorado encuestado (55,36%) conoce esta forma de acoso, ello puede ser debido a que es un problema que afecta actualmente en España al 25% de los/las jóvenes (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ortega Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). Sin embargo, un porcentaje muy alto del profesorado (95,24%) desconoce el happy slapping y el dating violence, dos fenómenos menos frecuentes que el cyberbullying aunque cada vez más numerosos en toda Europa, incluida España (Menesini & Nocentini, 2008; Ortega Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Ruiz, 2007; Valero y Sala, 2006).

Resultados que corroboran que el profesorado tiene un mayor conocimiento de los tipos y formas de bullying con los que se enfrenta con más frecuencia en el contexto educativo.

Dentro de esta segunda dimensión de conocimiento sobre el bullying, también es significativo que más de la mitad de los/las docentes encuestados/as (un 52,69%) asegure desconocer o conocer sólo un poco cuáles son sus funciones en materia de bullying, según la legislación vigente.

Esto es interesante puesto que a nivel teórico y según la legislación vigente, el profesorado ha de encargarse de la educación para la convivencia del alumnado a través de su materia o área curricular y de la tutoría, tal y como recoge el artículo 4.2 de la Orden de 31 de marzo de 2006 por la que se regula el PC de los centros docentes de la Comunidad Valenciana<sup>33</sup>, no siendo, según los resultados de nuestro estudio, conocida esta función docente por todo el profesorado.

---

<sup>33</sup> Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el Plan de Convivencia de los centros docentes. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5255 de 10 de mayo de 2006, p. 16342-16349.

En cuanto a la siguiente dimensión, la **Formación recibida sobre el bullying**, nos parece relevante destacar que únicamente 9 de los 168 profesores/as encuestados/as han realizado algún curso relacionado con el bullying.

Pero somos conscientes que también en otros estudios se revela esta insuficiente formación en bullying del profesorado de ESO (Alonso, 2009; Alonso, Lobato, Hernando y Montilla, 2007 a, 2007b; Benítez, Fernández y Berbén, 2005; Benítez, Berbén y Fernández, 2006a, 2006b; Boulton, 1997; Jares, 2006; Nicolaidis, Toda & Smith, 2002; Rodríguez, 2005; Yoon, 2004; Yoon & Kerber, 2003). Este aspecto es llamativo en sí mismo dado que se considera, junto con distintos autores como por ejemplo Blaya (2006) y Navarro (2011), que este tipo de formación es relevante en el profesorado de ESO. Además, contribuye a confirmar la hipótesis de trabajo de la que se parte en este estudio, *existe una falta de conocimientos teóricos y prácticos sobre el bullying entre el profesorado de ESO*.

Además, resaltar que los cursos de formación han sido promovidos principalmente por *los centros educativos* y por *la Administración educativa autonómica*. Aspecto posiblemente originado por la descentralización de la formación permanente del profesorado en la enseñanza pública no universitaria de la Comunidad Valenciana, anunciada por la Consejería de Educación en junio de 2012. Lo cual ha hecho que se produzca un descenso del número de Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIRE), de 17 a 9, cobrando cada vez más importancia la formación en los propios centros educativos.

La dimensión final del cuestionario es la destinada a la **Prevención e Intervención del bullying**, en la que se recogen todos los ítems relacionados con la actuación docente, tanto con la víctima, como con el acosador/a y con el grupo-clase, así como las acciones en torno a esta temática desarrolladas por el centro educativo.

En síntesis, se puede observar que un 55,09% del profesorado sabe algo y un 36,53% poco o nada acerca de cómo actuar ante un caso de bullying. Así pues, el profesorado encuestado no sólo tiene poco conocimiento sobre acciones de prevención e intervención frente a casos de bullying sino que su actuación ante este fenómeno es también escasa.

A pesar de ello, un 83,33% del profesorado encuestado cuando se encuentra ante una víctima de bullying opta por hablar con él/ella en privado tratando de darle seguridad y de que se sienta mejor. Estos resultados van en la misma línea que los hallados en otros estudios en los que se señala que el profesorado trata de resolver los casos de bullying hablando con los implicados/as (Consejo Escolar de Andalucía, 2006; González, 2006).

Respecto al acosador/a, la mayoría de los/las docentes, un 70,83%, se decantan por aplicarle las consecuencias asociadas a su conducta disruptiva contenidas en el Reglamento de Régimen Interno o en las normas de la clase, tal y como sucede en otros estudios donde el profesorado de ESO también intenta resolver los casos de bullying empleando reglas y/o sanciones establecidas en este tipo de reglamentos o normativas (Oñederra, 2005; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Marchesi, Pérez, Pérez y Álvarez, 2006; Síndic de Greuges de Catalunya, 2006).

Asimismo, por lo que se refiere a las acciones llevadas a cabo por el profesorado en el grupo-clase resaltar que estas son principalmente de carácter preventivo (73,20%), aunque más de la mitad del profesorado (un 57,10%) también realiza acciones de intervención. En diferentes estudios también se confirma la intervención docente ante este tipo de situaciones problema (Hernández y Casares, 2002; Pedrero y Conde, 2001; Serrano e Iborra, 2005).

Concretamente, la acción de prevención más utilizadas por el profesorado en el grupo-clase es la promoción de la aceptación y el respeto (70,83%), acción propuesta desde un planteamiento teórico también por distintos autores como por ejemplo Díaz-Aguado (2002). Somos conscientes que esta es la única actuación relacionada con la educación en valores, pudiendo ser trabajada transversalmente por el profesorado en las distintas áreas curriculares, además de en las horas de tutoría.

Por otro lado, respecto a las acciones de intervención que realiza el profesorado con el grupo-clase, indicar que la más utilizada ha sido hablar con el grupo-clase del caso de bullying y de sus consecuencias, realizada por casi la mitad de los/las docentes (45,83%). Resultados comparables con los obtenidos en estudios como el de Alonso, Lobato y Hernando (2007); el del Consejo Escolar de Andalucía (2006) y el realizado por Sáez, Calvo, Fernández y Silván, (2005),

en los que se hace referencia a esta acción como una de las más practicadas por el profesorado de ESO.

Resaltando ahora las acciones realizadas por los centros educativos participantes, apuntar que con carácter preventivo la más recurrida es la de promover la aceptación y el respeto (80,36%), coincidiendo esta con la acción de prevención que más sigue el profesorado encuestado en el grupo-clase, lo que indica la existencia de coordinación entre las acciones de prevención realizadas a nivel de aula y de centro. Además, añadir que la mayoría de los centros que intervienen ante estas situaciones problema aplican las acciones marcadas en el Plan de Convivencia (PC), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) y el Plan de Acción Tutorial (PAT) (89,29%), siendo estas también unas de las actuaciones de intervención contempladas a nivel teórico por autores como Sag (2008).

En conclusión, mencionar que de estos resultados se desprenden las siguientes afirmaciones:

- El profesorado de ESO encuestado tiene más conocimiento teórico sobre el bullying que sobre acciones de prevención e intervención.
- De los 168 profesores/as participantes sólo 9 han realizado algún curso que les haya aportado conocimientos sobre el bullying.
- Tienen conocimiento o información sobre todo del bullying verbal directo e indirecto y del bullying físico indirecto.
- Existe una falta de conocimiento del happy slapping y del dating violence.
- Conocen poco o nada sus funciones en materia de bullying, según establece la legislación.
- El profesorado suele actuar con la víctima hablando con él/ella en privado para darle seguridad y hacerle/a sentir mejor; y con el acosador/a aplicándole las consecuencias asociadas a su conducta contenidas en el RRI o en las normas de la clase.
- El profesorado sigue acciones de prevención e intervención con el grupo-clase, generalmente la promoción de la aceptación y el respeto y el hablar con el grupo-clase del caso de bullying y de sus consecuencias.
- Las acciones de prevención e intervención que generalmente se realizan en los centros son la promoción de la aceptación y el respeto y las marcadas por el PC, el RRI y el PAT.

## 8.2. Síntesis de resultados: Tablas de Contingencia y Pruebas $\chi^2$ de Pearson

En relación a estos análisis indicar que se han encontrado 26 asociaciones –ver Tabla 2.22 de p. 320 y 321- entre los ítems de *Datos personales* seleccionados: sexo –ítem 1-, edad –ítem 2-, años de experiencia docente –ítem 8-, si actualmente tutorizan algún curso de ESO –ítem 9- y años de experiencia como profesor/a-tutor/a –ítem 10- y los ítems de las dimensiones del cuestionario *Conocimiento sobre el bullying* (ítems del 11 al 15) y *Prevención e Intervención del bullying* (ítems del 20 al 28).

Del apartado de *Conocimientos sobre el bullying* sólo se ha encontrado una asociación, entre “según la legislación vigente conoce sus funciones en materia de bullying –ítem 15- y la edad –ítem 2-“.

Aunque sí se han encontrado varias asociaciones entre los ítems de *Datos personales* seleccionados y algunos de los ítems de la dimensión de *Prevención e Intervención del bullying*.

A pesar de obtenerse las 26 asociaciones, hay que tener en cuenta que en algunas de ellas no es posible hacer otra interpretación que no sea indicar la cantidad de profesores/as que señalan a la vez dos valores dados (uno de cada una de las dos variables contempladas en la tabla de contingencia), en unos casos porque el número de profesores/as que responde a dichos ítems es muy bajo, menor de 10, y en otros porque la cantidad de profesores/as que marca unos u otros valores es muy similar, menor o igual a un 3%.

Así pues, en la asociación número 2, “no sé qué hacer con el acosador/a –ítem 22 opción de respuesta 1- y la edad –ítem 2-“, únicamente cinco de los 168 profesores/as encuestados/as han respondido que no saben que hacer con el acosador/a, teniendo cuatro entre 40 y 46 años y uno entre 53 y 63 años.

Sucede lo mismo en la asociación número 11, “sigo con el grupo-clase otras acciones preventivas distintas a las del ítem 24 -ítem 24 opción de respuesta 7- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-“, donde tan sólo cinco docentes marcan seguir con el grupo-clase otras acciones distintas a las incluidas en el ítem 24, que a su vez son profesores/as-tutores/as.



Encontrando también que en la asociación número 22, “el centro educativo sigue otras acciones de prevención del bullying distintas a las del ítem 27 -ítem 27 opción de respuesta 10- y la edad –ítem 2-“, tan sólo nueve profesores/as indican que en su centro se siguen otras acciones de prevención diferentes a las enumeradas en el ítem 27, uno de entre 25 y 39 años, seis con edades comprendidas entre los 40 y los 46 años y dos de entre 53 y 63 años.

La última asociación de este tipo es la número 26, “el centro educativo sigue otras acciones de intervención del bullying distintas a las del ítem 28 -ítem 28 opción de respuesta 5- y los años de experiencia docente -ítem 8-“, en la que solamente ocho profesores/as han optado por señalar que en su centro se siguen otras acciones de intervención diferentes a las expuestas en el ítem 28, teniendo la mitad de los profesores/as entre 3 y 9 años de experiencia docente y la otra mitad más de 12 años de experiencia docente.

Por otro lado, en la asociación número 7, “promuevo la aceptación y el respeto en el grupo-clase para prevenir el bullying -ítem 24 opción de respuesta 1- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-“, indicar que la diferencia entre los profesores/as-tutores/as (34,15%) y los profesores/as-no tutores/as (37,19%) que señalan esta opción de respuesta no es excesivamente grande.

Igual sucede en la asociación número 15, “solicito ayuda al dpto. de orientación del centro como acción de intervención con el grupo-clase -ítem 26 opción de respuesta 1- y si actualmente tutoriza algún curso de ESO –ítem 9-“, aquí un 20,73% de los profesores/as-tutores/as y un 18,90% de los profesores/as-no tutores/as marcan esta opción de respuesta.

Pudiendo incluir también el caso de la asociación número 25, “el centro educativo deriva los casos graves de bullying a la Fiscalía de Menores -ítem 28 opción de respuesta 4- y el sexo -ítem 1-“, donde del 23,81% de los/las docentes que señalan esta opción de respuesta un 13,09% son profesores y un 10,71% son profesoras.

Aclarado esto, indicar que los/las docentes con el mismo perfil, profesores/as-tutores/as con más de 12 años de experiencia en la labor tutorial, son los/las que más señalan las acciones de prevención e intervención propuestas (asociaciones número 8, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 19 y 21), excepto la de *enviar al acosador/a al director/a o al jefe/a de estudios del centro* –ítem 22 opción de respuesta 6- que es realizada principalmente por los profesores/as-no tutores/as (asociación

número 4). De esta forma se confirma, como también señala Otero (2009), que uno de los agentes más adecuados para tratar la problemática del bullying son los profesores/as-tutores/as.

Asimismo, es el profesorado/a con más de 12 años de experiencia docente el que señala en mayor proporción que su centro interviene cuando aparece un caso de bullying, ya sea siguiendo las acciones del PC, el RRI y el PAT, o pidiendo ayuda a los servicios sociales locales o a la consejería encargada de la protección de los/las menores (asociaciones número 23 y 24).

Resultados que corroboran que sea el profesorado más joven, de entre 25 y 39 años, el que menos conozca cuáles son sus funciones en materia de bullying según establece la legislación (asociación número 1).

Desde un planteamiento teórico, se considera que el manejo de la legislación por parte del profesorado se produce sobre todo en el ejercicio de la labor docente, pues conforme el profesor/a va enfrentándose a diversas situaciones va recurriendo a ella para determinar cuáles son sus funciones. Márquez (2009) destaca en esta línea que un programa de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria no sólo ha de tener conocimientos teóricos sino también una formación práctica aplicada, que le permita al/la docente implicarse en todas las funciones que le son propias.

Sin embargo, son también los profesores/as más jóvenes, de entre 25 y 46 años, los que marcan en mayor medida seguir con el acosador/a otras acciones diferentes a las enunciadas en el ítem 22 (asociación número 5), poniendo así de manifiesto el espíritu innovador que caracteriza a los/las docentes noveles (Alemañ, 2009). Además, las tres cuartas partes de los profesores/as encuestados/as que marcan la acción de solicitar ayuda al departamento de orientación del centro para intervenir con el grupo-clase, tienen entre 40 y 52 años (asociación 14), no siendo estos/as los/las más jóvenes pero tampoco los/las más mayores.

Respecto a si son los profesores o las profesoras los/las que realizan más acciones de prevención e intervención, se destaca en este estudio que las profesoras son las que más tratan de involucrar a las familias del acosador/a en la resolución de las situaciones problema y las que más promueven la aceptación y el respeto en su grupo-clase como acción preventiva (asociaciones número 3 y 6).

Pero, son los profesores los que afirman en mayor medida que en su centro se trata de prevenir el bullying concienciando a todos/as de su importancia (asociación número 20). Resultados que manifiestan que las profesoras tienen una implicación más directa sobre el alumnado y sus familias que los profesores, aunque estos últimos sean conocedores de las acciones preventivas que se siguen en sus centros.

Así pues, tras esta síntesis de resultados, entendemos que una gran parte del *programa de formación en bullying* debe ir dirigido especialmente a los profesores/as más jóvenes, que no sean profesores/as-tutores/as o con escasa experiencia en esta labor, aportándoles una formación más práctica que teórica. De forma concreta el programa ha de poner especial atención en los contenidos que se describen a continuación:

- Funciones docentes en materia de bullying, según la legislación vigente.
- Trabajo colaborativo y cooperativo cuando pueda ser, entre el profesorado y las familias, tratando de implicar sobre todo a las familias de los acosadores/as.
- Acciones de prevención con el grupo-clase, destacando: la promoción de la aceptación y el respeto, el consenso con el alumnado de las normas del aula y de las consecuencias de su transgresión, así como hablar y tratar el tema del bullying con el alumnado.
- Acciones de intervención con el grupo-clase, como: hablar con las familias y con el alumnado implicado en busca de soluciones y solicitar ayuda al departamento de orientación.
- Acciones preventivas en el centro educativo, haciendo especial hincapié en concienciar a la comunidad educativa de la importancia del bullying y en aumentar la vigilancia en los lugares de riesgo.
- Acciones de intervención en el centro educativo, remarcando la importancia de: la implantación de actuaciones en materia de bullying en el PC, el RRI y el PAT, además de contemplarse la posibilidad de una acción conjunta del centro con los servicios sociales locales, la consejería encargada de proteger a los/las menores o con la Fiscalía, en los casos que así se requiera.

### **8.3. Síntesis de resultados: Análisis de Componentes Principales para Datos Categóricos**

Dado que se ha articulado todo este análisis a partir del ítem 12 *–tipo de conocimiento que tiene el profesorado sobre el bullying–*, se va a tomar también este ítem como principal referente en esta síntesis de resultados.

De este modo, en relación a este ítem destacar que divide el conocimiento que tiene el profesorado encuestado en dos grupos claramente diferenciados: conocimientos teóricos y conocimientos de acciones de prevención e intervención, estructura que será tomada como referente para organizar el programa de formación en bullying.

En síntesis y tras los resultados obtenidos, se conoce que los/las docentes con poca experiencia como profesores/as-tutores/as, de 1 a 9 años, tienen preparación teórica en bullying pero carecen de información sobre acciones de prevención e intervención, ocurriendo a la inversa en el caso de los/las docentes con más de 9 años de experiencia como profesores/as-tutores/as. Estos resultados coinciden con los presentados en el estudio de García, Benítez y Fernández (2007) donde el profesorado en activo, y por tanto más experimentado, mostraba mayor confianza en sus capacidades para prevenir e intervenir en casos de bullying que el profesorado en formación. Además, dichos resultados confirman los obtenidos en el análisis de tablas de contingencia y pruebas  $\chi^2$  de Pearson de nuestro estudio, donde los/las docentes con más de 12 años de experiencia como profesores/as-tutores/as eran los/las que realizaban con más frecuencia las acciones de prevención e intervención propuestas.

Al comentar los resultados relacionados con el resto de contenidos, indicar que el profesorado que no conoce acciones para prevenir e intervenir conoce poco o nada sus funciones en materia de bullying, según la legislación vigente. Estos resultados vuelven a coincidir en parte con los obtenidos en las tablas de contingencia y la pruebas  $\chi^2$  de Pearson, puesto que aquí los/las que menos conocían dichas funciones eran los profesores/as más jóvenes, de entre 25 y 39 años.

Por otra parte, destacar que el profesorado tiene menos información o conocimiento del bullying social directo que del resto de tipos de bullying, pese a ser uno de los más frecuentes en la etapa de ESO, interpretación que concuerda con la aportada en estudios como los de Pedrero y Conde (2001) y Rey y Marchesi (2005).

Prosiguiendo con las acciones de prevención e intervención que se siguen en el grupo-clase y en el centro, señalar que de todas las propuestas las que menos realizan los/las docentes participantes son las relacionadas con la familia. Resultados que son similares a los obtenidos en distintos estudios donde también se resalta esta falta de colaboración entre el profesorado y las familias en lo que se refiere a estas situaciones problema (Jares, 2006; Rodríguez, 2005).

Atendiendo a los resultados obtenidos en el centro, hay que destacar que deberían existir jornadas sobre bullying para el alumnado, estrategia de prevención destacada por Sag (2008), así como solicitar la colaboración de los servicios sociales y de la consejería competente en protección de menores en los casos que sea necesario, e informar a la Fiscalía de Menores de los problemas más graves, como bien establece el artículo 44 del Decreto 39/2008 sobre la convivencia en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Valenciana y los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa<sup>34</sup>.

Por último, añadir que el profesorado encuestado con conocimientos sobre acciones de intervención no deriva a la víctima ni al acosador/a al departamento de orientación del centro, a pesar de que este es el órgano encargado de asesorar al profesorado en el ejercicio de sus competencias dentro del PC y ante conductas del alumnado que puedan perjudicar leve o gravemente la convivencia escolar (punto 4 y anexo 1 de la Orden de 31 de marzo de 2006, reguladora del PC en la Comunidad Valenciana<sup>35</sup>).

De esta síntesis de resultados, se pueden extraer una serie de orientaciones que guían la elaboración del *programa de formación en bullying*, como son:

---

<sup>34</sup> Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Conceller, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores/as, profesorado y personal de administración y servicios. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5738 de 9 de abril de 2008, p. 55906-55931.

<sup>35</sup> Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el Plan de Convivencia de los centros docentes. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5255 de 10 de mayo de 2006, p. 16342-16349.

dirigirse la mayoría de sus contenidos específicamente a los/las docentes con poca experiencia como profesores/as-tutor/a (de 1 a 9 años) y estructurarlo en dos bloques complementarios, uno destinado al conocimiento teórico del bullying y otro al conocimiento de acciones de prevención e intervención ante un caso de bullying, incluyendo los siguientes apartados:

- Funciones del profesorado de ESO en bullying, tal y como se establecen en la legislación vigente.
- Tipos de bullying, destacando el social directo.
- Acciones destinadas a las familias del alumnado, de carácter informativo y con intención de implicarlas en la prevención e intervención de estas situaciones problema, estableciéndose un trabajo en equipo con el profesorado.
- Jornadas sobre bullying para los/las estudiantes.
- La búsqueda de apoyo en otros agentes, ya sean internos como el departamento de orientación, o externos como los servicios sociales, la consejería encargada de la seguridad de los/las menores y la Fiscalía de Menores.

## 9. Propuesta de un programa de formación en bullying para profesorado de ESO

Uno de los objetivos específicos de este trabajo es proponer *un programa de formación en bullying para el profesorado de ESO*.

De este modo, se plantea en este apartado el diseño de dicho programa formativo, el cual ha de desarrollarse en el propio centro educativo, siendo una iniciativa dirigida a buscar soluciones a contextos concretos.

El motivo por el que se decide partir de los propios centros con los que trabajamos es porque, tal y como indicábamos en la síntesis de los análisis descriptivos, la formación permanente del profesorado de la enseñanza pública no universitaria de la Comunidad Valenciana se diseña, crea e imparte cada vez más en los propios centros educativos. De hecho, del total del profesorado que indica en nuestro estudio haber realizado algún curso formativo sobre el bullying, nueve profesores/as, cinco dicen que dichos cursos han sido promovidos por el centro en el que se encuentran desarrollando su labor docente.

Tras el trabajo sistemático y riguroso realizado sobre los diferentes tipos de programas que se han ido implementando sobre el tema y que hemos señalado en el marco teórico de esta investigación, se detecta que el verdadero empuje en estos procesos de formación se produce cuando el profesorado pasa por las siguientes fases que le llevan a considerar que dicha formación es la clave para conseguir la mejora deseada en el centro donde trabajan. Hablamos de:

1. Informar al profesorado sobre el bullying.
2. Realizar un proceso de evaluación sobre las acciones que se siguen ante el bullying en el centro y en las aulas y auto-revisión sobre el nivel de formación que tiene el profesorado del centro en este tema (evaluación inicial o detección de necesidades de formación).
3. Establecer cuál es la acción formativa más adecuada, por su idiosincrasia de centro escolar, para todo el conjunto de su profesorado.
4. Aplicar o poner en práctica en el centro y en las aulas lo aprendido por el profesorado (implementación de las acciones formativas).
5. Retroalimentación y mejora del programa. Revisar el proceso de formación y analizar si se cumplen los objetivos previstos (evaluación

continua y procesual), valorar los resultados de aprendizaje del profesorado, el grado de satisfacción y la aplicación de los conocimientos adquiridos (evaluación final o de producto y evaluación de impacto).

A continuación se describen más detenidamente las características fundamentales que deben tener cada una de estas fases<sup>36</sup> –ver Tabla 2.103-.

- **Fase 1.** *Información de expertos/as.* Una/s persona/s experta/s y externa/s al centro invitada/s por el departamento de orientación trabaja/n con el profesorado a través de seminarios, charlas o talleres sobre el bullying en general y sobre acciones de prevención e intervención que pueden ser efectivas de aplicarse en un centro educativo o grupo-clase.

Los objetivos generales de esta actividad del programa son: resaltar la importancia de una actuación conjunta de todo el profesorado al aplicar este tipo de acciones si se desean conseguir los mejores resultados, así como informar específicamente sobre el bullying (identificación de casos, acciones de prevención e intervención...).

- **Fase 2.** *Toma de contacto con la realidad del centro y de las aulas. Evaluación inicial o detección de necesidades de formación del profesorado.* El profesorado debe analizar el centro y su/s aula/s respecto a aspectos que se han comentado en los seminarios, charlas o talleres, haciendo hincapié en las acciones de prevención e intervención en bullying que se realizan, a través de técnicas observacionales como notas de campo, registros anecdóticos... Esta recogida de información durará el tiempo que de forma conjunta se estime oportuno. Asimismo, se les insta a reflexionar sobre si creen que ellos/as en particular y el grupo de profesores/as del centro en general están formados/as para prevenir casos de bullying, para detectarlos y para intervenir en estos una vez detectados, señalando puntos fuertes, puntos débiles y aspectos a mejorar.

En este caso, los objetivos generales de esta actividad son: detectar necesidades, carencias, potencialidades del centro y del profesorado para abordar el bullying.

---

<sup>36</sup> Señalar que para el diseño de las fases del programa hemos revisado y tomado como referencia la estructura planteada en el *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2000).



Para este proceso de revisión, el grupo de profesores/as utilizará los ítems de las dimensiones “Conocimiento sobre bullying” (del ítem 11 al 15) y “Prevención e Intervención del bullying” (del ítem 20 al 28) del cuestionario que se ha elaborado para este estudio. Así como cualquier otro que la/s persona/s experta/s considere/n oportuno desde el contenido que se ha aportado en los seminarios, charlas o talleres.

- **Fase 3.** *Elaboración del programa específico a trabajar en el centro sobre el bullying.* Los máximos responsables hasta el momento de todo este proceso, equipo directivo y departamento de orientación, junto a un profesor/a de cada nivel y/o departamento/área trabajarán extrayendo de toda la información obtenida un listado de puntos fuertes sobre el conocimiento del bullying, las acciones de prevención e intervención que se realizan a nivel de centro y aula y los puntos débiles, es decir, aquello que generalmente no se conoce o no se hace.

Tras esta tarea de reflexión y síntesis de puntos fuertes y débiles, el equipo directivo, el departamento de orientación, el profesorado que haya participado en esta fase y el personal experto y externo al centro que ha sido responsable de los seminarios, charlas o talleres, denominando a este conjunto de profesionales a partir de este momento *Grupo gestor de formación*, diseñará el programa formativo específico sobre el bullying para el profesorado, atendiendo a todas las necesidades detectadas.

Así pues, la planificación del programa se centra en responder a la situación manifestada tras analizar las opiniones dadas por el profesorado, tratando de conseguir una mejora en la realidad del centro y de los grupos-clase respecto a la problemática del bullying.

- **Fase 4.** *Presentación e implementación del programa formativo.* La planificación y diseño del programa formativo será expuesto al resto del profesorado del centro educativo. Tras pequeñas modificaciones y/o ajustes que se pueden producir en este momento, se materializa la implementación del mismo, siendo conscientes que para su adecuado desarrollo es muy importante la guía y motivación que el/los agente/s formador/es preste/n al profesorado, así como la metodología de trabajo empleada (aprendizaje colaborativo, práctico y activo del profesorado) y

los recursos disponibles. De esta manera, es recomendable que el programa sea impartido por personal experto en bullying y en formación de profesorado.

- **Fase 5. Retroalimentación y mejora del programa.** Realización de una *evaluación continua* del programa, desarrollada durante la implementación de este, con la pretensión de:
  - Comprobar que los objetivos del programa están cubriendo las expectativas y necesidades formativas del profesorado.
  - Analizar si el coste de los medios y recursos empleados se ajusta a la acción formativa realizada.
  - Favorecer la progresión adecuada del profesorado en la obtención de los objetivos planteados en el programa, mediante un proceso de adaptación continuo del mismo.
  - Conocer si el profesorado va aplicando lo aprendido.

Una vez terminado el proceso formativo del profesorado, creemos fundamental realizar una *evaluación final* para valorar los resultados de aprendizaje adquiridos por el profesorado, así como su nivel de satisfacción.

Además, tal y como señalan distintos autores como Marcelo (2007), creemos que uno de los elementos que contribuyen a que los programas de formación del profesorado sean eficaces es que cuenten con un proceso de seguimiento, en otras palabras, que durante un tiempo después de su finalización el profesorado siga manteniendo contacto con el/los agente/s formador/es, pudiendo consultar dudas y ofreciéndoles consejos a la hora de actuar en su propia práctica educativa, siendo a la vez importante contar con compañeros/as que también han realizado el programa y con los/las que pueden intercambiar informaciones, experiencias y trabajar en equipo. De esta forma se consigue que los aprendizajes adquiridos se consoliden y se pongan en práctica de forma continuada en la realidad educativa, algo a nuestro modo de entender fundamental en estos procesos formativos.

Así pues, transcurrido un tiempo, se realizará una *evaluación de impacto*, a través de la cual podremos emitir juicios respecto a la

aplicación en la realidad educativa de aquello aprendido y practicado en el programa formativo, estableciendo de nuevo pautas de apoyo y seguimiento.

El proceso evaluador del programa formativo, también incluye las fases 2 y 4. Esto es así porque dichas fases son necesarias para la adecuación y retroalimentación continua del programa.

Por último destacamos, partiendo de los trabajos de Antúnez et al. (1987) y de Tejada (2004), algunos instrumentos de recogida de información que podríamos utilizar según los tipos y objetivos de las diferentes evaluaciones ya comentadas –ver Tabla 2.102-.

Tabla 2.102

*Proceso evaluador*

TIPOS DE EVALUACIÓN	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
Inicial o de necesidades (Fase 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detectar necesidades, carencias, potencialidades del centro y del profesorado sobre el bullying.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario que puede ser cumplimentado tanto por los miembros del grupo gestor de formación como por el profesorado.</li> <li>- Entrevistas al profesorado</li> </ul>
Continua o Procesual (Fase 4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar que los objetivos del programa tratan de dar respuesta a las necesidades formativas en bullying del profesorado.</li> <li>- Valorar si el coste de los medios y recursos empleados en el programa es directamente proporcional a la formación en bullying conseguida por el profesorado con el programa.</li> <li>- Promover la progresión adecuada del profesorado en la obtención de los objetivos, adaptando continuamente el programa.</li> <li>- Conocer si el profesorado está adquiriendo los conocimientos programados.</li> <li>- Revisar que el profesorado va poniendo en práctica lo aprendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de discusión del grupo gestor de formación.</li> <li>- Observación del desarrollo de las sesiones del programa.</li> <li>- Entrevistas al profesorado.</li> <li>- Diarios del profesorado.</li> <li>- Cuestionario para el profesorado.</li> </ul>

Tabla 2.102

*Proceso evaluador (continuación)*

TIPOS DE EVALUACIÓN	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
Final o de Producto y de Impacto (Fase 5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar que el profesorado del centro ha adquirido los conocimientos teóricos y prácticos sobre el bullying planteados en el programa, de acuerdo a sus necesidades formativas en este tema.</li> <li>- Comprobar que el programa formativo ha supuesto un cambio en el funcionamiento del grupo de profesores/as en sí, influyendo en las actuaciones del centro frente al bullying, y en el trabajo que cada profesor/a realiza en su grupo-clase para prevenir e intervenir ante el bullying, incluyendo algunas de las acciones aprendidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario dirigido al profesorado.</li> <li>- Observación de las acciones relacionadas con la prevención e intervención del bullying desarrolladas por el profesorado y por el centro.</li> <li>- Entrevistas al profesorado.</li> <li>- Registros anecdóticos del profesorado.</li> <li>- Cuestionarios a rellenar por el profesorado.</li> </ul>

Tabla 2.103

*Esquema de las fases*

<b>SENSIBILIZACIÓN</b>	<b>Fase 1</b>	Seminarios, charlas o talleres de personal experto y externo al centro
	<b>Fase 2</b>	Proceso de auto-evaluación y auto-reflexión sobre las necesidades del centro en materia de bullying y sobre el conocimiento teórico y práctico del grupo de profesores/as en este tema
<b>CONOCIMIENTO</b>	<b>Fase 3</b>	Diseño del programa formativo específico
<b>ACTUACIÓN</b>	<b>Fase 4</b>	Presentación e implementación del programa formativo
	<b>Fase 5</b>	Adecuación continua del programa formativo a las necesidades y requerimientos del profesorado
		Revisión de si se han obtenido los resultados formativos esperados
		Aplicación de los conocimientos adquiridos en el programa

Presentado el diseño o la planificación general del programa de formación sobre bullying para profesores/as de ESO en un centro educativo, comentamos ahora el desarrollo concreto de dicho programa. Para ello se consideran los resultados obtenidos en el estudio, por lo que se dirige especialmente a los/las docentes más jóvenes, que no son profesores/as-tutores/as y/o con escasa experiencia como profesores/as-tutores/as.

Atendiendo a estos usuarios/as, creemos conveniente que el programa formativo se centre en dos bloques temáticos:

1. Conocimientos teóricos sobre el bullying.
2. Conocimientos sobre acciones de prevención e intervención ante el bullying.

Señalar, como ya hemos hecho anteriormente en el apartado de síntesis de resultados, que aunque en el programa prevalezca el conocimiento práctico sobre el teórico, este deberá aportar una formación integral al profesorado.

A partir de aquí, siguiendo la propuesta de Cerezo, Calvo y Sánchez (2010), cada uno de estos bloques se compone de varias sesiones de 50 minutos, cuya frecuencia de aplicación dependerá de la disponibilidad del profesorado y de las instalaciones del centro educativo donde se impartan estas, aunque es recomendable establecer un calendario con una sesión semanal. De acuerdo con estos autores, cada una de las sesiones debe contener: los objetivos, los materiales y una guía de los contenidos y actividades a trabajar en la misma.

En lo que supone *las actividades*, somos conscientes que el profesorado aprende activamente, mediante un proceso auto-dirigido y auto-controlado, debiendo actuar el/los agente/s formador/es como orientador/es del mismo (Marcelo, 2007). Además, de acuerdo con Feiman-Nemser (2001) el profesorado ha de aprender en la práctica, es decir, a través por ejemplo del estudio de casos reales o de diarios de profesores/as. Al mismo tiempo que resulta también relevante ofrecer a los/las docentes oportunidades de aprendizaje colaborativo, para que comprendan que no están solos/as a la hora de enfrentarse a los problemas sino que pueden contar con la ayuda de sus compañeros/as (Hawley y Valli, 1999). De ahí que hemos propuesto actividades que llevan implícita esta metodología de trabajo, como por ejemplo: una lluvia de ideas sobre acciones que podría seguir el profesorado en el grupo-clase para prevenir el bullying, un debate

de un caso real de happy slapping y otro de dating violence publicados o visionados en distintos medios, definir en pequeño grupo los distintos tipos de bullying y compartir experiencias sobre el desarrollo de las tareas semanales encomendadas por el programa.

Tomando como referencia estas recomendaciones y los resultados del estudio, procedemos a presentar la estructura general de este programa específico de formación en bullying –ver Tabla 2.104-.

Tabla 2.104

*Estructura del programa de formación en bullying para el profesorado de ESO*

BLOQUE	SESIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SESIÓN	MATERIALES DE LA SESIÓN	GUÍA DE LA SESIÓN
Conocimientos teóricos	1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar al profesorado en que consiste el bullying.</li> <li>- Promover la reflexión sobre los distintos tipos de bullying, destacando el social directo.</li> <li>- Suscitar un ambiente de trabajo distendido y colaborativo, que promueva la comunicación positiva entre el profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador.</li> <li>- Power Point “El bullying”.</li> <li>- Imágenes y videos con diferentes situaciones de bullying.</li> <li>- Fichas resumen para anotar las ideas fundamentales de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentación al profesorado de la problemática del bullying (15’).</li> </ul> </li> <li>- Contenidos y actividades. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir en pequeño grupo los distintos tipos de bullying, resaltando el social (20’).</li> <li>▪ Puesta en común en gran grupo (10’).</li> </ul> </li> <li>- Preparación de la siguiente sesión. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recoger noticias en prensa sobre el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence (5’).</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 2.104

Estructura del programa de formación en bullying para el profesorado de ESO (continuación)

BLOQUE	SESIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SESIÓN	MATERIALES DE LA SESIÓN	GUÍA DE LA SESIÓN
Conocimientos teóricos	2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar al profesorado de otras formas de acoso cada vez más frecuentes entre el alumnado como el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence.</li> <li>- Analizar casos reales relacionados con estos fenómenos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador.</li> <li>- Power Point "Conoce el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence".</li> <li>- Recortes de prensa, videos y documentales actuales sobre casos reales de cyberbullying, happy slapping y dating violence<sup>37</sup>.</li> <li>- Fichas resumen para anotar las ideas fundamentales de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introducción. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exposición en la que se explica al profesorado el cyberbullying, el happy slapping y el dating violence (15´).</li> </ul> </li> <li>- Contenidos y actividades. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Debate de un caso real de happy slapping y otro de dating violence de los publicados o visionados en distintos medios (15´ cada caso).</li> </ul> </li> <li>- Preparación de la siguiente sesión. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboración de un listado con la normativa de la Comunidad relacionada con el bullying y la convivencia escolar. (5´).</li> </ul> </li> </ul>
	3º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualizar el conocimiento docente acerca de sus funciones en bullying y convivencia escolar, según la legislación vigente.</li> <li>- Consultar y familiarizarse en el uso de la normativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador.</li> <li>- Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana [Documento www] <a href="http://www.cefe.gva.es/es/">http://www.cefe.gva.es/es/</a>, para consultar la normativa.</li> <li>- Fichas resumen para anotar las ideas fundamentales de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dar a conocer la normativa referente al bullying y a la convivencia escolar de la Comunidad Valenciana (10´).</li> </ul> </li> <li>- Contenidos y actividades. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dividirse por parejas para dialogar sobre como afecta esta normativa al profesorado (15´).</li> <li>▪ Elaborar entre todo el profesorado un listado con sus funciones en materia de bullying y convivencia escolar, así como las referencias legales de donde han sido extraídas (20´).</li> </ul> </li> <li>- Preparación de la siguiente sesión. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensar individualmente en el/los órgano/s del centro que les pueden ayudar a la hora de intervenir con el alumnado implicado en un caso de bullying (5´).</li> </ul> </li> </ul>

<sup>37</sup> Duarte, L. F. (2008, Diciembre 9). *Violencia en el noviazgo (a un paso del cielo)*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=KhkQCE0gZjU>

Ceciiling Villa. (2010, Febrero 9). *Children International – Cyberbullying subtítulo español*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=Tzz0w-maPIA>

Huggelman, R. (2010, Junio 13). *Happy Slapping*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=NlqBXOpo938>

Tabla 2.104

*Estructura del programa de formación en bullying para el profesorado de ESO (continuación)*

BLOQUE	SESIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SESIÓN	MATERIALES DE LA SESIÓN	GUÍA DE LA SESIÓN
Conocimientos sobre acciones de prevención e intervención	4º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatizar y analizar posibles situaciones en las que el profesorado pida apoyo al orientador/a para trabajar con la víctima y/o con el acosador/a.</li> <li>- Desarrollar una relación de ayuda y colaboración entre el dpto. de orientación y el profesorado, para atender este tipo de situaciones problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador.</li> <li>- Power Point "Dpto. de orientación y profesorado".</li> <li>- Videos de planteamientos de soluciones específicas ante casos reales de bullying</li> <li>- Tarjetas con la explicación de los roles a representar.</li> <li>- Cartulinas para que los observadores/as del juego de roles recojan sus impresiones.</li> <li>- Fichas resumen para anotar las ideas fundamentales de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicación al profesorado de la función asesora que puede prestarle el dpto. de orientación en materia de bullying, y el trabajo que este realiza con víctima y acosador/a (15').</li> </ul> </li> <li>- Contenidos y actividades.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visionado de una situación en la que un profesor/a junto con un orientador/a tratan de solucionar un caso de bullying (10').</li> <li>▪ Juego de roles, un profesor/a hará de orientador/a, otro de profesor/a y un tercero/a de víctima o acosador/a, que tratan de resolver un caso de bullying, actuando el resto del profesorado de observadores/a (10').</li> <li>▪ Comentar los casos trabajados (10').</li> </ul> </li> <li>- Preparación de la siguiente sesión.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar razones por las que es necesario prevenir el bullying en el grupo-clase (5').</li> </ul> </li> </ul>
	5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar acciones eficaces para prevenir el bullying en el grupo-clase.</li> <li>- Favorecer el intercambio de ideas y opiniones entre el profesorado.</li> <li>- Ayudar al profesorado a implicar al alumnado y a las familias en la prevención del bullying, consensuando con el alumnado las normas del aula y las consecuencias de su transgresión, desarrollando en ellos/as la aceptación y el respeto y hablando y tratando el tema tanto con ellos/as como con sus familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador.</li> <li>- Power Point "Prevención del bullying en el grupo-clase" y "Normas de aula y consecuencias de su transgresión".</li> <li>- Pizarra, para apuntar la lluvia de ideas acerca de las acciones de prevención que podría seguir el profesorado con el grupo-clase.</li> <li>- Fichas resumen para anotar las ideas fundamentales de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exponer la importancia de la prevención del bullying (10').</li> </ul> </li> <li>- Contenidos y actividades.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lluvia de ideas acerca de acciones que podría seguir el profesorado en el grupo-clase para prevenir el bullying (10').</li> <li>▪ Análisis individual de cada profesor/a sobre si realiza algunas de estas acciones en el grupo-clase (10').</li> <li>▪ Dar a conocer al profesorado la necesidad de establecer un sistema de normas en el aula, elaborado democráticamente junto al alumnado, mostrándole distintos procesos a seguir (15'):                                     <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor/a define las normas y las correcciones y el alumnado propone posibles modificaciones</li> <li>2. El alumnado indica normas y correcciones, y después lo hace el profesorado, elaborando un planteamiento común.</li> <li>3. Se sugiere al alumnado distintos ámbitos con los que tienen que estar relacionadas las normas como: movilidad del alumnado por el aula, conservación y uso de los recursos materiales, vestimenta e higiene, respeto hacia los/las demás y actitud hacia el trabajo. Después el alumnado expone posibles normas y consecuencias de cada uno de estos ámbitos.</li> </ol> </li> </ul> </li> <li>- Preparación de la siguiente sesión.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprometerse esa semana a establecer con el alumnado un sistema de normas en el aula, a trabajar con ellos/as la aceptación y el respeto, ha hablarles sobre el bullying y a tratar este tema con las familias (5').</li> </ul> </li> </ul>



Tabla 2.104

Estructura del programa de formación en bullying para el profesorado de ESO (continuación)

BLOQUE	SESIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SESIÓN	MATERIALES DE LA SESIÓN	GUÍA DE LA SESIÓN
Conocimientos sobre acciones de prevención e intervención	6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer situaciones y experiencias concretas relacionadas con la prevención del bullying ocurridas en los grupos-clase.</li> <li>- Examinar la situación de cada grupo-clase respecto al clima de convivencia y a las relaciones interpersonales entre el alumnado.</li> <li>- Incentivar la colaboración familiar en la búsqueda de soluciones ante el bullying.</li> <li>- Facilitar el conocimiento de acciones para intervenir ante el bullying, por ejemplo hablando con el grupo-clase del caso y de sus consecuencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas para anotar los tres rasgos de un grupo-clase ideal.</li> <li>- Tres cartulinas, una con una escena de bullying, otra con un profesor/a que habla con el grupo-clase de esta situación problema y otra con un profesor/a que comenta el caso con las familias del alumnado implicado.</li> <li>- Fichas resumen para anotar las ideas fundamentales de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compartir experiencias sobre el desarrollo de la tarea semanal encomendada, utilizando la técnica del ovillo. Un profesor/a coge un ovillo por el cabo, cuenta como ha desarrollado la tarea y le pasa el ovillo a otro/a compañero/a sin soltar la punta del hilo, el otro profesor/a comparte sus prácticas y sujetando parte del hilo le pasa el ovillo a otro/a compañero/a, repitiendo esta acción hasta que hayan intervenido todos/as los/las docentes, formando una red de hilo (15').</li> </ul> </li> <li>- Contenidos y actividades. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cada profesor/a ha de anotar tres rasgos relacionados con la convivencia y las relaciones interpersonales entre el alumnado que para él/ella debe reunir un grupo-clase ideal, preguntándose si el suyo los cumple. Actividad que les dará razones para intervenir (15').</li> <li>▪ Exponer una situación de bullying y tras la misma presentar dos cartulinas, una en la que un/a profesor/a está hablando con el grupo-clase y otra en la que está hablando con las familias, para que en pequeños grupos el profesorado construya posibles diálogos (15').</li> </ul> </li> <li>- Preparación de la siguiente sesión. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensar acerca de las acciones que realiza el centro educativo para prevenir el bullying (5').</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 2.104

Estructura del programa de formación en bullying para el profesorado de ESO (continuación)

BLOQUE	SESIÓN	OBJETIVOS DE LA SESIÓN	MATERIALES DE LA SESIÓN	GUÍA DE LA SESIÓN
Conocimientos sobre acciones de prevención e intervención	7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concienciar al profesorado de la importancia de prevenir el bullying, para que pueda transmitir este sentimiento al resto de la comunidad educativa.</li> <li>- Informar al profesorado sobre las acciones preventivas que se desarrollan en el centro.</li> <li>- Ofrecer nuevas propuestas a seguir para prevenir el bullying desde el centro educativo.</li> <li>- Dar a conocer distintos lugares del centro educativo donde se pueden estar produciendo situaciones de bullying entre el alumnado.</li> <li>- Promover la realización de jornadas sobre bullying para el alumnado y de charlas informativas para las familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra para escribir las acciones que realiza y que debería realizar el centro educativo para prevenir el bullying.</li> <li>- Plano del centro educativo</li> <li>- Fichas resumen para anotar las ideas fundamentales de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para que el profesorado perciba la necesidad de prevenir el bullying, se le plantean preguntas como por ejemplo (10´):                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué ocurriría si las personas sólo supieran resolver los problemas de forma agresiva?.</li> <li>✓ ¿Cómo crees que se siente una persona que es víctima de bullying?.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Contenidos y actividades.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dividir la pizarra en dos partes, anotando en una las acciones que realiza el centro para prevenir el bullying y en otra las que debería realizar (15´).</li> <li>▪ Repartir un plano del centro y que el profesorado señale con una cruz donde ha sido testigo de agresiones entre el alumnado, identificando posibles lugares de riesgo (10´).</li> <li>▪ Tormenta de ideas sobre actividades a desarrollar en jornadas y charlas sobre el bullying dirigidas al alumnado y a sus familias, comprometiéndose el profesorado con la organización de algunas de ellas (10´).</li> </ul> </li> <li>- Preparación de la siguiente sesión.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detenerse a pensar si se han producido situaciones graves de bullying en su centro y como se han solucionado (5´).</li> </ul> </li> </ul>
	8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar distintos servicios, organismos y entidades externas al centro educativo, con las que este puede contar para resolver los casos de bullying.</li> <li>- Animar al profesorado a que tras el programa siga trabajando en la prevención e intervención del bullying.</li> <li>- Dar orientaciones sobre cómo mejorar el programa en futuras aplicaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista con los servicios sociales, organismos y entidades de la zona.</li> <li>- Ordenador.</li> <li>- Documentos www de interés.</li> <li>- Fichas resumen para anotar las ideas fundamentales de la sesión.</li> <li>- Tarjetas de opiniones y propuestas de mejora del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poner en común las situaciones de bullying entre el alumnado vividas en el centro (10´).</li> </ul> </li> <li>- Contenidos y actividades.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartir una lista con los servicios sociales, organismos y entidades con los que cuenta la zona, marcando aquellos que podrían ayudarles ante una situación de bullying (15´).</li> <li>▪ Visitar las páginas web de estos servicios sociales, organismos y entidades para conocerlos mejor y contactar con ellos (20´).</li> </ul> </li> <li>- Preparación de la siguiente sesión.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poner en práctica los contenidos trabajados.</li> <li>▪ Recoger las opiniones y propuestas de mejora del programa ofrecidas por el profesorado.</li> </ul> </li> </ul>

## Conclusiones del estudio

En este apartado se presentan las conclusiones que se han obtenido al finalizar el estudio.

En cuanto a los objetivos, indicar que han sido tratados tanto desde el marco teórico como desde el marco empírico.

Referente al marco o proceso de fundamentación teórica realizado sobre el objeto de investigación, el bullying, y atendiendo a los objetivos planteados en el mismo “*examinar el estado actual de las investigaciones educativas realizadas en torno al bullying, revisar algunos de los factores que inciden en este fenómeno y describir medidas de prevención e intervención*”, podemos concluir que:

1. Actualmente existen numerosas investigaciones sobre el bullying, nacionales, autonómicas y provinciales, dirigidas a recoger información sobre la frecuencia con la que aparecen los distintos casos de bullying en los centros educativos, las acciones de prevención e intervención desarrolladas desde el entorno escolar y familiar y la preparación docente para enfrentar este tipo de situaciones problema, como por ejemplo la de Del Barrio et al. (2007), Górriz (2009) e Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez (2011).
2. Existen distintos elementos que influyen en el bullying, pudiendo promover o prevenir su aparición. Cada uno de los autores/as consultados destaca unos aspectos distintos. No obstante, nosotros, coincidiendo con Avilés (2002a), los clasificamos en personales, escolares, familiares y sociales, como bien se señala en esta investigación.
3. Entre las medidas de prevención e intervención ante el bullying, destacan las desarrolladas a nivel legislativo, y las que tienen que ver con el ámbito escolar y familiar. En cuanto a las acciones adoptadas en ellos nos encontramos con: planes, programas, técnicas, estrategias, cursos formativos, guías y manuales de consulta.

En relación al marco o estudio empírico realizado, cuyos objetivos eran “conocer la formación que tiene un grupo de profesores/as de ESO en bullying y las acciones de prevención e intervención que ponen en práctica, así como proponer las líneas generales de un programa de formación en esta temática”, destacar las siguientes conclusiones:

1. De los 168 profesores/as de ESO que han participado en este estudio únicamente 9 han realizado algún curso que les haya aportado conocimientos sobre el bullying.
2. Existen asociaciones entre variables personales del profesorado, su conocimiento sobre el bullying y las acciones de prevención e intervención que realizan.
3. El profesorado de ESO que tiene conocimientos teóricos sobre el bullying, no conoce acciones para su prevención e intervención y a la inversa.
4. Los/las docentes que tienen conocimientos teóricos sobre el bullying conocen poco o nada cuales sus funciones ante estos hechos, según establece la legislación vigente. Además, no tienen información suficiente sobre el bullying social directo.
5. El grupo de encuestados/as que conoce acciones de prevención e intervención, señala que se realizan todas las acciones propuestas a nivel del grupo-clase y del centro. Pero, en ambos lugares, las acciones que menos se practican son aquellas relacionadas con informar o trabajar junto a las familias en la solución de los casos de bullying. Destacando también a nivel de centro la necesidad de realizar más jornadas sobre bullying para los/las estudiantes, además de pedir ayuda a los servicios sociales locales, a la consejería competente en protección de menores y a la Fiscalía de Menores ante las situaciones más graves.
6. Así pues, el profesorado suele prevenir e intervenir ante el bullying con el grupo-clase promoviendo la aceptación y el respeto desde principio

de curso y hablando con el alumnado del caso de bullying y de sus consecuencias.

7. Del mismo modo, en el centro también se trata de prevenir el bullying promoviendo la aceptación y el respeto desde principio de curso, y si aparece algún caso, se interviene siguiendo las acciones marcadas en el Plan de Convivencia, el Reglamento de Régimen Interno y el Plan de Acción Tutorial.
8. Los profesores/as encuestados/as que conocen acciones de intervención, siguen con la víctima y con el acosador/a todas las acciones incluidas en el cuestionario, excepto derivarlos/as al departamento de orientación del centro.
9. No obstante, la acción más utilizada con la víctima es hablar con él/ella en privado dándole seguridad y haciendo que se sienta mejor, y con el acosador/a, seguir las acciones contenidas en el Reglamento de Régimen Interno o en las normas de la clase.
10. Los resultados obtenidos en los tres análisis realizados en este estudio permiten establecer las líneas generales de un programa de formación en bullying dirigido al profesorado de ESO con el mismo perfil que el que ha participado en este estudio.

En cuanto a las hipótesis planteadas en este estudio, y que han sido nuestra guía de trabajo, podemos concluir que:

- H<sub>0</sub>. *Existe una falta de conocimientos teóricos y prácticos sobre el bullying entre el profesorado de ESO.* Indicar que la cantidad de profesores/as que han recibido formación sobre el bullying es escasa, siendo esta principalmente de carácter teórico. No obstante, el profesorado de ESO encuestado realiza acciones de prevención e intervención, sobre todo aquellas en las que no participan otros agentes aparte del profesorado y del alumnado.

En base a estos resultados se puede aceptar la hipótesis principal de trabajo, ya que el profesorado de ESO encuestado ha recibido muy poca formación en este tema, no teniendo muchos conocimientos teóricos ni prácticos sobre el mismo.

Hipótesis secundarias:

- H1. *El profesorado de ESO no tiene conocimientos sobre el bullying.* En un principio no se puede aceptar esta hipótesis o planteamiento inicial, aunque es relevante que un 15,06% del profesorado encuestado indique saber poco o nada del bullying y un 59,64% que tan sólo conoce algo de esta problemática.
- H2. *El profesorado de ESO no sabe cómo actuar ante un caso de bullying.* Si bien es cierto que un 8,38% del profesorado encuestado sabe bastante acerca de cómo actuar ante el bullying, el resto sabe algo, poco o nada. Pero, tampoco podemos aceptar esta hipótesis en su totalidad.
- H3. *El profesorado de ESO no realiza cursos que le aporten conocimientos sobre el bullying y su actualización en este ámbito.* Tal y como muestra el estudio, únicamente 9 profesores/as han asistido a algún curso de estas características, por lo que sí vamos a aceptar dicha hipótesis de trabajo.

### **Limitaciones de la investigación y futuras líneas de trabajo**

Realizando un análisis crítico de esta investigación, con la finalidad de encontrar propuestas de mejora y elementos que nos permitan seguir en esta línea de trabajo, a continuación se plantean algunas limitaciones encontradas:

- Limitaciones de la muestra: para este estudio se realiza un muestreo no probabilístico por accesibilidad y se dispone de una muestra compuesta por 168 profesores/as, teniendo dificultades para acceder a los centros y docentes de ESO, lo cual ha hecho inviable por ejemplo el estudio métrico del cuestionario utilizado para recoger la información, y que sin embargo creemos que atiende de forma sustantiva y relevante al fenómeno del bullying.
- Limitaciones técnicas del instrumento de recogida de información: tras la búsqueda de instrumentos que valoraran el conocimiento del bullying y las acciones seguidas por el profesorado de ESO ante este fenómeno, nos encontramos con la necesidad de crear un instrumento *ad hoc*. Señalar, sin embargo, que para su elaboración se ha atendido a todas las recomendaciones generales y a los criterios de validez lógica necesarios, así como a las mismas características de otros cuestionarios ya existentes que trabajan un contenido similar. De este modo, vemos que su elaboración se mantiene por similitud a otros cuestionarios análogos que han sido abordados y trabajados desde el marco teórico de este estudio.
- Limitaciones relacionadas con el aumento de la validez de los resultados y que atienden a estrategias de triangulación de instrumentos: ya que tan sólo se ha utilizado un instrumento de recogida de información, el cuestionario, no pudiendo comparar los datos con los obtenidos a través de entrevistas, grupos de discusión, reuniones con el profesorado o registros anecdóticos entre otras medidas.
- Limitaciones en la aplicación del cuestionario: recordamos que en el momento de aplicar el cuestionario, los directores/as de los centros

educativos se convirtieron, porque así lo decidieron, en los aplicadores/as del mismo. Lo cual no nos ha permitido controlar ciertas variables perturbadoras como: el momento espacio-temporal empleado por el profesorado para rellenar el cuestionario, si se ha respondido de manera individualizada o atendiendo a las opiniones de otros/as compañeros/as y si ha surgido alguna duda en la comprensión de los ítems.

- Limitaciones referentes al planteamiento exclusivamente teórico de un programa de formación en bullying para el profesorado: aquí sólo se presenta el diseño o planificación de este programa formativo, el cual no ha sido implementado en el grupo de profesores/as al que va dirigido, principalmente por falta de tiempo.

Una vez conocidas y asumidas estas limitaciones, procedemos a la presentación de algunas líneas de estudio que se podrían seguir en futuras investigaciones, dando así continuidad a este trabajo:

- ✓ Ampliar la representatividad de la muestra, para convencer a la Administración educativa de la Comunidad Valenciana a través de estudios de este tipo de la necesidad de formación en bullying que tiene el profesorado de la etapa de ESO.
- ✓ Plantear un estudio métrico que permita validar y perfeccionar el instrumento de recogida de información diseñado para esta investigación.
- ✓ Realizar un análisis de triangulación combinando las informaciones aportadas por distintos instrumentos, adquiriendo así una imagen más global y precisa del problema.
- ✓ Implementar el programa de formación en bullying entre un grupo de profesores/as con las mismas características del grupo participante en esta investigación y evaluar la eficacia, eficiencia y funcionalidad de dicho programa. Planteamos así, la necesidad de una evaluación inicial, de proceso, final y de impacto. Esta última, para poder comprobar si se ha dado algún cambio en las acciones de prevención e intervención del bullying desarrolladas por los profesores/as, lo cual



nos informaría del impacto positivo de todo el trabajo realizado y confirmaría la necesidad de desarrollar procesos de formación continua en el colectivo de docentes en materia de bullying.



### Referencias bibliográficas

- Águila, S., Carreras, M<sup>a</sup>. R., Flores, M<sup>a</sup>. J., Guil, R., Valero, S., y Hormigo, T. (Coord.). (2003). *Conductas conflictivas en el Centro Escolar*. Cádiz: Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Alemañy, C. (2009). Un nuevo rol docente en la era de las nuevas tecnologías. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (1), marzo 2009. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam.htm>
- Alonso, P. (2009). El acoso escolar: análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo. *Revista de Pedagogía Bordón*, 61 (3), 7-18.
- Alonso, P., Lobato, H., y Hernando, Á. (2007). La percepción ante el fenómeno bullying de los profesores en formación. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 3, mayo 2007. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/17111/b1534960.pdf?sequence=1>
- Alonso, P., Lobato, H., Hernando, Á., y Montilla, M<sup>a</sup>. V. C. (2007a). La visión del acoso escolar en futuros profesores de primaria y de secundaria. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 105-110). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Alonso, P., Lobato, H., Hernando, Á., y Montilla, M<sup>a</sup>. V. C. (2007b). Estrategias de prevención e intervención del profesorado de Secundaria ante la violencia escolar. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 141-145). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Alonso-Gancedo, N., e Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, D., Álvarez, L., y Núñez, J. C. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).

- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pineda, J. A., y Fernández, G. (2007). Asamblea de aula: una estrategia para la participación e integración del alumnado. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 201-203). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez, M. (1995). *La orientación profesional en la universidad*. Barcelona: CEDES.
- Amar, J., Kotliarenko, M., y Abello, R. (2003). Resiliencia en niños víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y desarrollo*, 11 (1), 62-97.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Andrés, S. (2007). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: Evaluación de una intervención* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820090000011.pdf>
- Andrés, S., y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 311-332. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=293122821009>
- Andrés, S., Barrios, A., y Martín, E. (2005). Evaluación de un programa de ayuda entre iguales en educación secundaria por medio de grupos de discusión: la opinión de los alumnos participantes. En J.A. del Barrio, M.I. Fajardo, F. Vicente, y A. Ventura (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas* (pp. 17-32). Badajoz: Psicoex.
- Andrés, S., y Martín, E. (2002). Evaluación de programas basados en el sistema de ayuda entre iguales. En I. Fernández, E. Villoslada, y S. Funes (Eds.), *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa* (pp.239-261). Madrid: La Catarata.

- Andrés, S., Martín, E., & Gaymard, S. (2005). La violence dans les écoles espagnoles: des propositions pour faire face aux conflicts. *Psychologie et Education*, 3, 79-95.
- Andreou, E. (2004). Bully/Victim Problems and Their Association with Machiavelism and Self-Efficacy in Greek Primary School Children. *British Journal of Psychology*, 74, 297-309.
- Antúnez, S. et al. (1987). *L'Avaluació de Plans de Formació permanent del professorat*. Institut de Ciències de l'Educació. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aramendi, P., y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: un reto en la educación secundaria*. Madrid: Praxis.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126, 651-680.
- Armas, M., y Armas, C. M<sup>a</sup>. (2005). *Violencia escolar*. Galicia: Nova Galicia Ediciones.
- Arnaiz, S., y Ballester, F. (2000). La formación del profesorado de educación secundaria y la atención a la diversidad. *Revista currículum y formación del profesorado*, 2 (2), 57-81. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART3.pdf>
- Arnau, J. (1989). Metodología de la investigación y diseño. En J. Arnau y H. Carpintero (Eds.), *Historia, teoría y método*. En J. Mayor, y J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General* (Vol.1) (pp. 581-616). Madrid: Alhambra Universidad.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Asociación de Derechos de los Jóvenes de Asturias (1992). Asociacionismo y juventud. *Cuadernos de Orientación*, 8. Recuperado de [http://www.asturias.es/Juventud/FICHEROS/CuadernosOrientacion/CO%208\\_Asociacionismo%20y%20juventud.pdf](http://www.asturias.es/Juventud/FICHEROS/CuadernosOrientacion/CO%208_Asociacionismo%20y%20juventud.pdf)
- Atria, M., & Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: program and Evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Mahler (Eds.), *Bullying Victimization and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 179-197). Nueva York: The Haworth Press.

- Avilés, J. M<sup>a</sup>. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J. M<sup>a</sup>. (2002a). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la educación secundaria obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Psicología.
- Avilés, J. M<sup>a</sup>. (2002b). *PRECONCIMEI, Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- Badia, M<sup>a</sup>. M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Psicología de la Educación.
- Baldry, A. (2004). *Il Bullismo: un approccio psicosociale*. Milano: Carlo Amore.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnet, L. (1995). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 36, 67-70. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/036-la-educacion-tecnologica/el-aprendizaje-cooperativo-y-las-estrategias-sociales>
- Beane, A. (2006). *Bullying: aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- Beltrán, J. A., y Pérez, L. F. (2000). *Educación para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: Catálogo Catequesis y Salesianidad (CCS).
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2006). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. Nueva York: Oxford University Press.
- Benítez, J. L. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de [http://hum232.ugr.es/produccion-cientifica/tesis/ver\\_detalle/1842/](http://hum232.ugr.es/produccion-cientifica/tesis/ver_detalle/1842/)

- Benítez, J. L., Almeida, A., y Justicia, F. (2007). La liga de alumnos amigos, desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para enfrentar los malos tratos entre iguales. *Anales de Psicología*, 23 (2), 185-192.
- Benítez, J. L., Berbén, A. B. G., y Fernández, M<sup>a</sup>. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 71-84.
- Benítez, J. L., Berbén, A. B. G., y Fernández, M<sup>a</sup>. (2006a). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Electrónica Investigación Educativa*, 24 (2), 329-352. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96881/93061>
- Benítez, J. L., Berbén, A. B. G., y Fernández, M<sup>a</sup>. (2006b). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL1.pdf>
- Benítez, J. L., Berbén, A. B. G., y Fernández, M<sup>a</sup>. (2006c). Análisis de la percepción y conocimientos del profesorado sobre el bullying para mejorar su competencia. En J. L. Benítez, A. B. G. Berbén, F. Justicia, y J. de la Fuente (Eds.), *La universidad ante el reto del espacio europeo de educación superior: investigaciones recientes* (pp. 209-229). Madrid: EOS.
- Benítez, J. L., Berbén, A. B. G., y Fernández, M<sup>a</sup>. (2007). Eficacia de un curso de formación sobre maltrato entre iguales en el currículum inicial del profesorado. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 133-139). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 151-170. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/ espannol/Art\\_9\\_114.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/ espannol/Art_9_114.pdf)

- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2007). Educar para la Convivencia en Educación Secundaria. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 211-216). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Berdondini, L. (1996). *Cohesion and Power in the Families of Children in Bullying/Victim Problems at School*. Firenze: Univ. degli Studi di Firenze. Departamento di Psicologia.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Blanchard, M., y Muzás, E. (1999). *Plan de Acción Tutorial en Secundaria. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, M., y Muzás, E. (2007). *Acoso escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo. Materiales 12-16 para educación secundaria*. Madrid: Narcea.
- Blaya, C. (2001). *Social Climate and Climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary in England France: a Comparative Study* (PhD thesis). University of Portsmouth, United Kingdom.
- Blaya, C. (2003). School violence and the professional socialization of teachers, the lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 650-668.
- Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. En Á. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp.165-286). Barcelona: Ariel.



- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-215. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a13.pdf>
- Blog La casa de Tomasa. [Documento www]. Recuperado de <http://casadetomasa.wordpress.com/tag/comunidades-de-aprendizaje/>
- Boom, J., & Brugman, D. (2004). Measuring moral development in adolescents. In W. Van Haaften, T. Wren, & A. Tellings (Eds.), *Moral Sensibilities and Education III. The adolescent*. Bommel: Concorde Publishing House.
- Booth, T., y Ainscow. M. (2000). *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf)
- Boulton, M. J. (1997). Teacher's views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Buendía, L. (1992a). El método experimental. En M<sup>a</sup>. P. Colás, y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp.110-153). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1992b). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M<sup>a</sup>. P. Colás, y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp.201-248). Sevilla: Alfar.
- Brioso, M<sup>a</sup>. J., Doncel, D., Sotos, B., Vázquez, E., y Grañeras, M. (2009). *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. Secretaria General Técnica. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Brunet, J. J., y Negro, J. L. (1985). *¿Cómo organizar una escuela de padres?*. Madrid: San Pío X.
- Buidin, G., Petit, S., Galand, B., Philippot, P., & Born, M. (2000), *Violences a l'école: enquête de victimization dans l'enseignement secondaire de la Communauté Française de Belgique*. Louvain-La Neuve: Liège, Université Catholique Louvain-La Neuve (UCL).

- Byrne, B. (1994). *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.
- Cajigas, N., Kahan, E., Najson, S., Ugo, C., y Zaalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica de Uruguay*, 22 (2), 143-151. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v22n2/v22n2a10.pdf>
- Calmaestra, J., Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia. Un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-104.
- Camp, B. W., & Bash, M. A. (1981). *Think aloud*. Illinois: Research Press.
- Campbell, M. A. (2005). Cyberbullying: an old problema in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 68-76.
- Campo, A., Fernández, A., y Crisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a07.pdf>
- Canter, L., & Canter, M. (2001). *Assertive discipline: positive behavior management for today's classroom*. Los Angeles: Canter y Associates.
- Capaldi, D. M., & Patterson, G. R. (1994). Interrelated influences of contextual factors on antisocial behavior in childhood and adolescence for males. In D. Fowles, P. Sutker, & Sh. Goodman (Eds.). *Progress in experimental psychopathology: Special focus on psychopathy and antisocial personality* (pp. 165-198). New York: Springer Verlag.
- Carbonell, J. L. (Dir.). (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Carrasco, S., Gómez-Granell, C., y Ponferrada, M. (2006). *Relaciones de convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos*. Cataluña: Consorcio Instituto de Infancia y Mundo Urbano de Barcelona (CIIMU).

- Caruana, A. (Coord.). (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 2º ciclo de ESO*. Valencia: Conserjería de Cultura, Educación i Deporte. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Valencia\\_Programa\\_Educa\\_emocional\\_2\\_CicloESO.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Valencia_Programa_Educa_emocional_2_CicloESO.pdf)
- Castela, Á. (2008). Proyecto de investigación: influencia de las relaciones familiares en los comportamientos de los escolares. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 13, diciembre 2008. Recuperado de [http://www.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/ANGELA\\_CASTELA\\_2.pdf](http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANGELA_CASTELA_2.pdf)
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza.
- Castells, P. (2007). *Víctimas y matones; claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona: CEAC.
- Ceciiling Villa. (2010, Febrero 9). *Children International – Cyberbullying subtítulo español*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=Tzz0w-maPIA>
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v26/v26\\_1/16-26\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/16-26_1.pdf)
- Cerezo, F., Calvo, Á. R., y Sánchez, C. (2010). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying, Concienciar, Informar Prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*. 24 (2), 131-135.

- Children International. (2007). *Cyberbullying. A whole-school community issue*. Children International, Department for children, schools and families. Recuperado de <http://www.digizen.org/downloads/cyberbullyingOverview.pdf>
- Coba, E. (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *CEE Participación Educativa*, 16 marzo, 31-38. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n16-coba-arango.pdf>
- Collins, A. W. (2003). More than myth: the developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 13 (1), 1-24.
- Community Boards, y Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria* (Tomos I y II). Bilbao: Mensajero.
- Comunidades de Aprendizaje. [Documento www]. Recuperado de <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Extremadura. (2001). *Congreso Conflictos Escolares y Convivencia en los centros educativos*. Extremadura.
- Consejería de Educación, Formación y Ocupación de la Generalidad Valenciana. [Documento www]. Recuperado de [http://www.cefe.gva.es/ocd/areacd/es/niveles\\_sec.asp](http://www.cefe.gva.es/ocd/areacd/es/niveles_sec.asp)
- Consejería de Educación, Formación y Ocupación de la Generalidad Valenciana. (2005). Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI). [Documento www]. Recuperado de <http://www.cefe.gva.es/eva/es/previ.htm>
- Consejo Escolar de Andalucía. (2006). Encuesta sobre el Estado de la Convivencia en Centros Educativos. En *el Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Andalucía: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Consejo Escolar de Navarra. (2006). *VII Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centro. La convivencia en los centros escolares*. Pamplona: Consejo Escolar de Navarra. Recuperado de <http://centros.educacion.navarra.es/consejo.escolar.navarra/attachments/article/273/VII+La+convivencia+en+los+centros.pdf>
- Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311 de 29 de diciembre de 1978, p. 29313-29424.
- Convención de los Derechos del Niño/a. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- Convenio sobre cyberdelincuencia. Consejo de Europa. Tratado Europeo, núm. 185, Budapest 23 de noviembre de 2001.
- Cornejo, R., y Redondo, M. J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, octubre 2001, 11-52. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf>
- Coscojuela, M. J., y Gomellas, M<sup>a</sup>. J. (2007). Intervención en los centros educativos. El profesorado: debate e interpretación de los factores de vulnerabilidad. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 133-139). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Costa, M., y López, E. (1991). *Manual para el Educador Social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Cowie, H. (1998). Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21 (1), 79-95.
- Cowie, H., y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 291-310. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?116>

Cowie, H., & Naylor, P. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.

Cowie, H., Naylor, P., Tallamelli, L., Chauhan, P., & Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of an attitudes toward peer support: a 2 year follow-up to the Prince's Trust survey. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467.

Cowie, H., & Wallace, H. (1998). *Peers support: A Teachers Manual*. London: The Price's Trust.

Cusson, M. (1983). *Le contrôle social du crime*. París: PUF.

Dahlberg, L. L. (1998). Youth violence in United States: Major trends, risk factors and preventions approaches. *American Journal of Preventive Medicine*, 14 (4), 259-272.

Debarbieux, E. (2003). School violence in Europe – Discussion, knowledge and uncertainty. In Council of Europe *Violence in schools – A challenge for the local community*. Luxembourg: Council of Europe Publications.

Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?*. París: Armand Colin.

Debarbieux, E., y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 3073 de 8 de septiembre de 1997, p. 14226-14264.

Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Conceller de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centro de la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 4871 de 27 de octubre de 2004, p. 26890-26893.

- Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Conceller, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores/as, profesorado y personal de administración y servicios. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5738 de 9 de abril de 2008, p. 55906-55931.
- Decreto 136/2012, de 14 de septiembre, del Conceller, por el que se modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se creó el Observatorio para la Convivencia en los Centros de la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 6863 de 17 de septiembre de 2012, p. 26255-26257.
- Del Barrio, C., Espinosa, M. A., Martín, E., Ochaíta, E., Barrios, A, De Dios, M. et al., y la colaboración del Comité Español de UNICEF. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Estudioviolencia.pdf>
- Del Barrio, C., Espinosa, M. A., Martín, E., Ochaíta, E., Barrios, A, De Dios, M. et al., y la colaboración del Comité Español de UNICEF. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe\\_violencia\\_escolar\\_ESO.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf)
- Del Campo, A., Soriano, E. A., y Lázaro, S. (2007). La Promoción de recursos personales en la prevención de la violencia general. Un programa para adolescentes con conductas y delitos violentos. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 169-174). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- DeVries, D. L., & Slavin, R. E. (1978) Teams-Games-Tournament (TGT): Review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.

- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J. (Dir). (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos libros. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J. (Dir). (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Tres libros y un vídeo. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J. (2006a). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J. (2006b). Programas dirigidos a la familia. En Á. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 226-230). Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de [http://www.injuve.es /gl/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1](http://www.injuve.es/gl/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1)
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010a). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13567>
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010b). Estudio sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria de Navarra. Navarra: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Recuperado de [http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/48/48465\\_20101011.pdf](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/48/48465_20101011.pdf)
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J., Moreno, A., y Soler, M<sup>a</sup>. P. (2006). *Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://www.acosomoral.org/pdf/MJ\\_DIAZ\\_AGUADO.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/MJ_DIAZ_AGUADO.pdf)



- DiBiase, A. (2002). Equipping children to think and behave responsibly. An evaluation of a multi-component cognitive-developmental program. *Dissertation Abstracts International*, 63, 442 (UNI No. 3052505).
- DiBiase, A. M., Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Spring, B. (2005). *EQUIP for Educators. Teaching Youth (Grades 5-8) to Think and Act Responsibly*. Champaign. Illinois: Research Press.
- DiBiase, A. M., Gibbs, J. C., Potter, G. B., van der Meulen, K., Granizo, L., y Del Barrio, C. (2010). *EQUIPAR para educadores Adolescentes en situación de conflicto*. Madrid: Catarata.
- Duarte, L. F. (2008, Diciembre 9). *Violencia en el noviazgo (a un paso del cielo)*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=KhkQCE0gZjU>
- Durán, A. (2003) La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4399/2/Tesis.pdf>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elinoff, M., Chafouleas, S., & Sassu, K. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41 (8), 887-897.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elzo, J. (2000-2001). *Els comportaments problemàtics dels joves escolaritzats. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Catalunya: Generalitat de Catalunya. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Catalu%C3%B1a\\_Encuesta\\_juventudYseguridad.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Catalu%C3%B1a_Encuesta_juventudYseguridad.pdf)
- Elzo, J., García, N., Laespada, M<sup>a</sup>. T., y Zulueta, M. (2003). *Drogas y Escuela VI. Evolución del consumo de drogas en escolares donostiarras (1981-2002)*. San Sebastián: Escuela Universitaria de Trabajo Social. Recuperado de [http://www.osakidetza.euskadi.net/r85ckdrog11/es/contenidos/informacion/publicacions\\_ovd\\_otras\\_investi/es\\_9061/adjuntos/drogasyescuela.pdf](http://www.osakidetza.euskadi.net/r85ckdrog11/es/contenidos/informacion/publicacions_ovd_otras_investi/es_9061/adjuntos/drogasyescuela.pdf)
- Encuestafacil.com. [Documento www]. Recuperado de <http://www.encuestafacil.com/>

Emery, R. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92 (2), 310-330.

Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. (2006). *Maltrato cero. Orientaciones sobre el acoso escolar*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Ordenación Académica e Innovación, Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa. Recuperado de [http://convivencia.files.wordpress.com/2008/06/maltrato\\_cerog-asturias-200646p.pdf](http://convivencia.files.wordpress.com/2008/06/maltrato_cerog-asturias-200646p.pdf)

Eron, L. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42 (5), 435-442.

Escoda, M., Calleja, M., Méndez, D., y Montanel, M<sup>a</sup>. L. (2007). Programa Xerram?. Prevención del acoso escolar en las islas baleares. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 175-180). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Espada, F., y Montero, S. S. (2001, mayo). Alternativas a la conflictividad en los institutos. En *Conflictos Escolares y Convivencia en los Centros Educativos* (pp.60-67). Congreso conducido por la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS%20Materiales/Biblestin/Actas\\_Conflictos\\_escolares\\_y\\_convivencia-Extramadura\\_comun.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS%20Materiales/Biblestin/Actas_Conflictos_escolares_y_convivencia-Extramadura_comun.pdf)

Espinosa, M<sup>a</sup>. A. (2001). *Proyecto docente en Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia* (Memoria de Titularidad). Universidad Autónoma de Madrid.

Espinosa, M<sup>a</sup>. A., Ochaita, E., y Ortega, I. (2003). *Manual formativo sobre la promoción de la no-violencia entre niños y adolescentes*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de la Infancia.

Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

- Farrington, D. P., y Baldry, A. C. (2005, octubre). *Factores de riesgo individuales de la violencia escolar*. En el *IX Encuentro Internacional sobre la biología y la sociología de la violencia*. Encuentro conducido oir el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia de Valencia.
- Federación de Enseñanza de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT) de Extremadura. (2001, mayo). *Resultados y conclusiones de la encuesta y jornada de conflictos*. En *Congreso Conflictos Escolares y Convivencia en los Centros Educativos* (pp.25-31). Congreso conducido por la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Actas\\_Conflictos\\_escolares\\_y\\_convivencia-Extramadura\\_comun.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Actas_Conflictos_escolares_y_convivencia-Extramadura_comun.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Felson, M. (1994). *Crime and Everyday Life*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Fernández, G. M., Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., González, J. A., y Núñez, J. C. (2007). Práctica de resolución de conflictos. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 217 y 218). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, I., y Hernández, I. (2006). *El maltrato entre escolares. Guía para jóvenes*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/D-Menor MAdrid\\_\\_el\\_maltrato\\_entre\\_escolares\\_\\_jovenes.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/D-Menor MAdrid__el_maltrato_entre_escolares__jovenes.pdf)
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L., y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27 (1), enero de 2011, 102-108. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/167/16717018012.pdf>
- Finkelhor, D., Mitchell, K., & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. (NCMEC 6-00-020). Alezandria: National Center for Missing y Exploited Children.

- Flannery, D. (1997). *Improving school violence prevention programs through meaningful evaluation*. Eric, 132. EDC – UD – 98 – 2.
- Flecha, R., y Puigvert, I. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas (REXE)*, 1 (1). Recuperado de [http://www.cprceuta.es/comun\\_aprendizaje/archivos/flecha\\_introducc\\_CCAA.pdf](http://www.cprceuta.es/comun_aprendizaje/archivos/flecha_introducc_CCAA.pdf)
- Flecha, R., Puigdellívol, I., y Padrós, M. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa. *Revista de Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 5, 4-8. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20-%20TRANSFORMAR%20LA%20EDUCACION.pdf>
- Forés, A., y Grané, J. (2008). *Resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Forman, E. A., y Cazden, C. B. (1984). Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27 y 28, 139-157. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668450>
- Fotografía del Colegio Mundo Mágico. *Anteproyecto Edificio Colegio Mundo Mágico 2008-2009*. Chile. Recuperado de [http://www.colegiomundomagico.cl/index.php?id=210&no\\_cache=1](http://www.colegiomundomagico.cl/index.php?id=210&no_cache=1).
- Funk, W. (2001). La violence à l'école en Allemagne: un état des lieux. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.). *La violence en milieu scolaire* (pp- 25-42). París: ESF. Eduteur.
- Funk, W., & Jünger, P. (1994). Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse der Niirnberger Schiiler Studie 1994. In H. Günter, W. Heitmeyer, W. Melzer, & K. J Tillmann (Eds.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (pp. 243-260). Weinheim and München: Juventa.

- Furlong, M. J., Grief, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jiménez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey-Short Form. *Psychology in the school, 42* (2), 137-149.
- Furman, W. (2002). The Emerging Field of Adolescent Romantic Relationships. *Current Directions in Psychological Science, 11* (5), 177-181.
- Galbraith, J., & Delisle, J. (1996). *The gifted kids survival guide: A teen handbook*. En A. L. Beane (Ed.), *Bullying: aulas libres de acoso* (pp. 79). Barcelona: Graó.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Professional Cultures in Schools with High and Low Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 241-260.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11* (2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicològica, 94*, 14-35. Recuperado de [http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art\\_completo/2008/Informacio %20Psicologica94.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2008/Informacio%20Psicologica94.pdf)
- García A. E. (2009). El acoso entre iguales. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas, 14*, enero de 2009. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/ALICIA%20ELENA\\_GARCIA\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ALICIA%20ELENA_GARCIA_2.pdf)
- García, A. B., Benítez, J. L., y Fernández, M<sup>a</sup>. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. en formación para afrontar el bullying. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-125). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García, M<sup>a</sup>. S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa, 17* (1), 149-166. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/122321/114951>
- García, R., y Martínez, R. (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Lullal Edicions.

- Gefray, C. (1995). *Chronique de la servitude en Amazonie Brésilienne*. París: Karthala.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education, 11*, 97-110.
- Gibbs, I., & Sinclair, I. (1999). Treatment and Treatment Outcomes in Children's Homes. *Child and Family Social Work, 4* (1), 1-8.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development y reality*. Thousand Oaks: Sage.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Goldstein, A. P. (1995). *The Equip Program*. Nueva York: Research Press.
- Girard, K., y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Kein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeiner, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the Viennese Social Competence Training. *Swiss Journal of Psychology, 65* (2), 125-135.
- Gómez, A.; Gala, F. J.; Lupiani, M.; Benalte, A.; Miret, M. T.; Lupiani, S., et al. (2005). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuad Med Forense, 13* (48-49), 165-177. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn48-49/art05.pdf>
- Gómez, M<sup>a</sup>. J. (2007). La disciplina en las aulas desde la perspectiva de los estudiantes de magisterio en prácticas. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 101-104). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Sanz, A., Eljob, C., y Sanagustín, M<sup>a</sup>. V. (2006). *Relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Recuperado de [http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/DOC/Investigacion\\_Convivencia.pdf](http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/DOC/Investigacion_Convivencia.pdf)
- González, J. L. (2006). *Estudio del clima escolar y la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria. Recuperado de [http://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2006/Convivencia.pdf](http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2006/Convivencia.pdf)
- González-Castro, P., Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Fernández, G. (2007). Prevención y resolución de conflictos a través de la mediación. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 229 y 230). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Górriz, A. B. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad* (Tesis Doctoral). Universidad Jaime I, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10530/gorritz.pdf;jsessionid=25B674C3F0C81F6DB711F5DE51FB0B4B.tdx2?sequence=1>
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. (1985). *Victimisation in schools*. New York: Plenum Press.
- Gouvis, C., & Moore, G. E. (2004). *The Role of Community Institutional Capacity in Social Capital: Theory, Measurement and Practice*. Washington, D.C: The Urban Institute.
- Gracida, Y. y Lomas, C. (2005). *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*. México: Paidós.

- Graham, P., Rutter, M., & George, S. (1973). Temperamental characteristics as predictors of behavior disorders in children. *American Journal Orthopsychiatry*, 43, 328-339.
- Grandall, J. (2000). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 243-262). Madrid: Cambridge University Press.
- Granizo, L., van der Meulen, K., y del Barrio, C. (2007). EQUIPAR: Trabajando en los errores de pensamiento de los alumnos de secundaria para mejorar la interacción con otros. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 233-236). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Grasa, T., Lafuente, G., López, M., Royo, F., y Hue, C. (2006). *Guía Cuento Contigo*. Zaragoza: Asociación de Desarrollo Comunitario del Área de Aragón (ADCARA) y Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Recuperado de [http://www.adcara.org/4\\_Publicaciones.html](http://www.adcara.org/4_Publicaciones.html)
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des colleges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Education et formations*, 32.
- Grotberg, E. H. (1995, setember) The International Resilience Research Project: How resilience is promoted in children. Paper presented at the symposio internacional *Stress e violencia*. Lisboa, Portugal.
- Grotberg, E. H. (1997). La resiliencia en acción. En *Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales*. Seminario Internacional conducido por la Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.
- Grotberg, E. H. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo, y E. Suárez (Eds.), *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E. H. (2003). Adolescentes contra la violencia: El poder de la resiliencia. En *Resiliencia*. Jornada Internacional conducida por la Asociación Argentina para la Infancia.



- Hargreaves, D. (2001). A capital theory of school effectiveness and school improvement. *British Educational Research Journal*, 27, 487-503.
- Harris, S., y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: a Meta-Analytic Review of Cross-sectional Studies. *Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The Essentials for Effective Professional Development: A new Consensus. In Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey Bass.
- Heineman, P. P. (1972). *Mobbing-gruppall bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och kultur.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hernández, A., Conde, E., Jiménez, H., y Rosales, M. (2007). La violencia escolar como petición de ayuda. CON-VIDA: un guion de comportamientos responsables. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 277-281). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández, F., y Sancho, J. M<sup>a</sup>. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, T., y Casares, E. (2002). *Aportaciones Teórico-Prácticas para el Conocimiento de Actitudes Violentas en el Ámbito Escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer. Recuperado de [http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/6E78828F-0029-4EB6-8739-BB2482E93E62/117101/aportación\\_esteoricopracticas1.pdf](http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/6E78828F-0029-4EB6-8739-BB2482E93E62/117101/aportación_esteoricopracticas1.pdf)
- Herr, E. (1989). *Counseling in a dynamic society: opportunities and challenges*. Alexandria, Va: American Association for Counseling and Development.

- Hiew, C. C., Mori, T., Shimizu, M., & Tominaga, M. (2000). Measurement of resilience development: Preliminary results with a stat-trait resilience inventory. *Journal of Learning & Curriculum Development*, 1, 1-9.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient Adults: overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. California: University of California Press.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*. 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1981). The development of empathy. In J. P. Rushton, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior social, personality and developmental perspectives*. Hillsdale: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.) *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization: An information processing approach. In E.T. Higgins, D. Ruble, & W. Hartup (Eds.), *Social Cognition and Social Development: A Socio-Cultural Perspective* (pp. 236-274). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo Moral y Empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Horenstein, J. M., & Voyron-Lemaire, M. C. (1997). Les enseignants victimes de la violence. In B. Charlot, & J. C. Emin (Eds.). *Violences à l'école, état de savoirs*. París: Armand Colin.
- Huggelman, R. (2010, Junio 13). *Happy Slapping*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=NlqBXOpo938>
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. E. (2004). Coping and appraisal in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 83–107.

- Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, Á., y Martínez, P. (2011). *Informe Situación del menor en la Comunidad Valenciana: víctima e infractor. Serie 18 documentos*. Valencia: VIU (Valencian International University), Centro Reina Sofía y Generalitat Valenciana. Recuperado de [http://www.copib.es/pdf/Vocalies/Juridica/Informe %20menores%20Com.Valenciana.pdf](http://www.copib.es/pdf/Vocalies/Juridica/Informe%20menores%20Com.Valenciana.pdf)
- Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar (2011). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria de la Islas Baleares*. Islas Baleares: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Gobierno de las Islas Baleares. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI114107&id=114107>
- Instrucción 10/2005, 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso desde el sistema de justicia juvenil.
- Instrucción 3/2007, de 21 de febrero, de la Secretaria de Estado de Seguridad, para la puesta en marcha del I Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar.
- Instrucción 9/2009, de 21 de septiembre, de la Secretaria de Estado de Seguridad, para dar continuidad al II Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar.
- Instrucción 9/2011, de 8 de julio, de la Secretaria de Estado de Seguridad, para dar continuidad al III Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N., y Sobrino, A. (2006). La educación afectivo-moral a través del programa PECEMO: descripción y evaluación. *Revista Panamericana de Pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo*, 8, 213-240.
- Jäger, T., Bradley, C., & Rasmussen, M. (2003). *Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jares, X. (2001). *Aprender a Convivir*. Vigo: Xerais.
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación*, 339, 467-491. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a21.pdf>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning Together Alone. Co-operative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn y Bacon.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Juárez, J. F. (2008). *La familia formadora de ciudadanos*. VII Jornadas de Educación en Valores. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Junger, T. J. (1996). Youth and violence in Europe. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 5 (1), 31-58.
- Justicia, F., Ortega, F., y Rueda, E. (2002). La violencia entre escolares dentro y fuera del centro escolar en la ciudad de Jaén. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4). Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227711405.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227711405.pdf)
- Kagan, S. (1985). Co-op, co-op: a flexible cooperative learning technique. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitch, C. Webb, & R. Schmuck. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 67-96). New York: Plenum Press.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers.
- Kapatzia, A., & Syngollitou, E. (2007). *Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences* (PhD thesis of A. Kaptazia). University of Thessaloniki, Greece.
- Kalter, N., Kloner, A., Schreier, S., & Okla, K. (1989). Predictors of children's postdivorce adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59 (4), 605-618.
- Kennedy, G., Benson, J., y McMillan, J. (1990). *Cómo negociar con éxito*. Bilbao: Deusto.
- Koivisto, M. (1999). *The Possibilities for Schools to Reduce and Prevent Bullying: a Longitudinal Study of School Bullying in the Comprehensive Schools of Kempele During the Period 1990-1998*. Project report. Oslo: Oslo University.

- Kruesi, M. J., Rapaport, J. L., & Hamburger, S. (1992). CSF monoamine metabolites aggression and impulsivity indisruptive behavior disorders. *Archives of General Psychiatry*, 49, 429-35.
- Lacasa, J. M<sup>a</sup>. (2006, 28 de septiembre). Los errores del Informe Cisneros sobre acoso invalidan sus conclusiones. *Magisnet*. Recuperado de <http://www.magisnet.com/noticia /2167/Pol%C3%ADtica-educativa/>.html
- Ladone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar la funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *Red ELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, marzo 2004, 1-17. Recuperado de [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1)
- Latorre, A.; del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación Educativa*. Barcelona: GR92.
- Lawrence, C., & Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: the influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587-602.
- Lazzarin, M. G., & Zambianchi, E. (2004), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*. Milano: F. Angeli.
- Lederach, J. P. (1996). *Mediación*. Centro de Investigación por la Paz. Bilbao: Gernika Gogoratuz. Documento nº. 8.
- Lewis, S. F., & Fremouw, W. (2000). Dating violence: a critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105-127.
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 287 de 2 de diciembre de 2005, p. 39418-39419.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159 de 4 de julio de 1985, p. 21015-21022.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 de 4 de octubre de 1990, p. 28927-28942.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 281 de 24 de noviembre de 1995, p. 33987-34058.

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 298 de 14 de diciembre de 1999, p. 43088-43099.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 313 de 29 de diciembre de 2004, p. 42166-42197.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los/las menores. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 290 de 5 de diciembre de 2006, p. 42700-42712.

Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, de Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 152 de 23 de junio de 2010, p. 54811-53883.

Liau, A. K., Shively, R., Barriga, A., & Gibbs, J. C. (2004). Effects of psychoeducation for offenders in a community correctional facility. *Journal of Community Psychology*, 32, 543-558.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools. A research of gender differences. *School Psychology Internacional*, 21 (2), 157-170.

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. H. Tonry, & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research*, 7, 29–149. Chicago: University of Chicago Press.

Lomas, C. (2003). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós.

- Lompo, J. D. (2005). *Violence et climat scolaire dans les écoles secondaires du Burkina Faso* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation). Université Bordeaux 2.
- López de Discastillo, N. (2006). *La competencia social en el marco de la educación cívica. Estudio descriptivo en profesorado de Pamplona* (Tesis Doctoral). Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras.
- Loscertales, F. (2001). *Violencia en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
- Loscertales, F., y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas: el cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Lösel, F., & Bliesener, T. (1999). Germany. In P. K. Smith et al. (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 224-249). Londres: Routledge.
- Lucena, R. (2004). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Luján, M<sup>a</sup>. I. (2005). *L'assetjament a l'escola, el "bullying": un problema en augment?*. Islas Baleares: Centre de professorat d'INCA. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01220063000040.pdf>
- Maccoby, E., & Jacklin, C. N. (1974). *Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Maines, B., & Robinson, G. (1991). Don't beat the bullies!. *Educational Psychology in Practice*, 7, 168-172.
- Manke, B. (2005) *The impact of cyberbullying*. Mindoh Foundation.
- Marcelo, C. (2007). Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia. OREALC-UNESCO. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/modelo\\_aad\\_unesco.pdf](http://www.oei.es/pdfs/modelo_aad_unesco.pdf)

- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M<sup>a</sup>., y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado de [http://asociacionplazadelcastillo.org/Textosweb/informe\\_madrid\\_menores\\_2006/primer\\_a\\_parte\\_introduccion.pdf](http://asociacionplazadelcastillo.org/Textosweb/informe_madrid_menores_2006/primer_a_parte_introduccion.pdf)
- Marchesi A., Pérez, F., Pérez, E., y Álvarez, N. (2006). *Estudio epistemológico del bullying en la Comunitat Valenciana*. Comunidad Valenciana: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Marchesi A., Pérez, F., Pérez, E., y Martín, E. (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Valencia: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Márquez, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2652/17676356.pdf?sequence=1>
- Martín, E., y Lamarca, I. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros: Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. País Vasco: Ararteko. Recuperado de [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_244\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf)
- Martín, E., Rodríguez, V., y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). Recuperado de [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ENCUESTA\\_SOBRE\\_CONVIVENCIA.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ENCUESTA_SOBRE_CONVIVENCIA.pdf)
- Martínez, A., y Marroquín, M. (1997). *Programa Deusto 14-16. Desarrollo de habilidades sociales*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm>



- Mayer, G. R., Butterworth, T., Nafpaktitis, M., & Suzer-Azaroff, B. (1983). Preventing school vandalism and improving discipline: A three year study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 355-369.
- Mayor, S. J. (1985). *Psicología de la Educación*. España: Anaya.
- McCord, J. (1996). Family as crucible for violence. *Journal of Family Psychology*, 10 (2), 147-152.
- McGill, J. C., Deutsch, R. M., & Zibbel, R. A. (1999). Visitation and domestic violence: A clinical model of family assessment and access planning. *Family and Conciliation Courts Review*, 37 (3), 315-334.
- McNally, R. B. (1995). Homicidal youth in England and Wales 1982-1992: Profile and policy. *Psychology, Crime and Law*, 1 (4), 333-342.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Melero, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. 10 estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Melillo, A., y Suárez, E. N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. México: Paidós.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: Scottish Council Research in Education.
- Mellor, A. (2008). Ayuda para las víctimas. En M. Elliott (Ed.), *Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 142-153). México: Fondo de Cultura Económica de México. (traducción castellana de T. Carter).
- Menard, S., & Huizinga, D. (1994). Changes in conventional attitudes and delinquent behaviour in adolescence. *Youth and Society*, 26, 23-53.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2008). Dating aggression in adolescence. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 405-430.
- Merret, F., & Wheldall, K. (1990). *Positive Teaching in the Primary School*. London: Paul Chapman.

- Ministerio de Asuntos Exteriores. (2001). *Convenio sobre la Ciberdelincuencia del Consejo de Europa*. Budapest, 23 de noviembre de 2001. Recuperado de [http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/consejo\\_europa/convenios/common/pdfs/Convenio\\_Ciberdelincuencia.pdf](http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/consejo_europa/convenios/common/pdfs/Convenio_Ciberdelincuencia.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). *Plan de Actuación para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar*. Madrid, 23 de marzo de 2006. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/politicas/2010-acuerdo-marco.pdf?documentId=0901e72b800bb84c>
- Monjas, M<sup>a</sup>. I. (1993). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), para niños y adolescentes*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Monjas, M<sup>a</sup>. I., y Avilés, J. M<sup>a</sup>. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Castilla y León: Junta de Castilla y León y Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/libros%202010/diciembre/Sensibilizacion%20contra%20el%20maltrato.pdf>
- Montero, A. (1996). *Esquemas para Elaborar el Proyecto Curricular. Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Moos, R. H., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA.
- Mora-Merchán, J. A., y Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En R. Ortega, J. A. Mora-Merchán, y T. Jágner (Eds.), *Actuando contra el bullying y la violencia escolar: El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet* (pp. 6-34). Alemania: Empirische Pädagogik. (traducción castellana de M<sup>a</sup>. J. Mohedano y M<sup>a</sup>. J. Toscano).
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Calmaestra, J., y Smith, P. K. (2010). El uso violento de la tecnología: cyberbullying. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada Bullying y Violencia Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morley, I. E., & Stephenson, G. M. (1977). *The social psychology of bargaining*. London: George Allen and Unwin.

- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D., & González, P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, Justification and Health Consequences. *Journal of Adolescent Health, 40*, 298-304.
- Nabuzoka, D. (2003). Experiences of Bullying-Related Behaviours by English and Zambian Pupils: a Comparative Study. *Educational Research, 45* (1), 95-109.
- Nas, C. (2005). *EQUIPPing´ delinquent male adolescents to think pro-socially*. Utrecht: Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Navarro, F. (2011). *Programa Solución a los Problemas de Disciplina (SOPRODIS)*. Valencia: Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana. Recuperado de [http://www.cefe.gva.es/eva/docs/convivencia/manual\\_soprodis.pdf](http://www.cefe.gva.es/eva/docs/convivencia/manual_soprodis.pdf)
- Nichols, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 105-118.
- Ochaíta, E. (2000). *Proyecto docente e investigador en necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia* (Memoria de Cátedra). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ochaíta, E., y Espinosa, M. A. (1999). *Dificultades en el desarrollo de origen social. Definición, tipos y consecuencias*. En J. N. García (Ed.), *Intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Ochaíta, E., y Espinosa, M. A. (2001). *El menor como sujeto de derechos*. En M. T. Martín (Ed.), *La Protección de los menores. Derechos y recursos para su atención*. Madrid: Civitas.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbing*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington D. C: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescents boys: A casual analysis. *Developmental Psychology, 16*, 644-660.

- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In D. Magnusson (Ed.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). New York: Academic Press.
- Olweus, D. (1984). *Stability in aggressive and withdrawn, inhibited behavior patterns*. In R. Kaplan, V. Konecni, & R. Novaco (Eds.), *Aggression in children and youth* (pp. 104- 137). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning-vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements. In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in Self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht: Kluwer.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler, & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In R. V. Peters, R. J. McMahon, & V. L. Quinszay (Eds.), *Aggression and Violence throughout the lifespan* (pp. 100-125). Newbury Park: Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morata, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Boulder: Institute of Behavioral Science.
- O'Moore, A. M. (1989). Bullying in Britain and Ireland: an overview. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 12 y 13). London: David Fulton Publishers.

- O'Moore, A. M. (2000). Critical Issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behaviour*, 26, 99-111.
- O'Moore, A. M. (2010). El modelo ABC para prevenir y afrontar el *Bullying*. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 321-353). Madrid: Alianza.
- O'Moore, A. M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying Behaviour in Irish Schools: A Nationwide study. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- O'Moore, A. M., & Minton, S. J. (2005). Evaluation of the Effectiveness of an Anti-Bullying Programme in Primary Schools. *Aggressive Behaviour*, 31, 609-622.
- Oñederra, J. A. (2005). *El maltrato entre iguales, bullying en Euskadi* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, Facultad de Psicología.
- Orden de 18 de junio de 1999, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 3527 de 29 de junio de 1999, p. 11255-11403.
- Orden de 14 de marzo de 2005, de la Consejería de Cultura Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 4985 de 14 de abril de 2005, p. 12385-12412.
- Orden de 4 de octubre de 2005, del Conceller de Cultura, Educación y Deporte de creación del archivo de registros sobre convivencia escolar. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5133 de 11 de noviembre de 2005, p. 35672-35674.
- Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el Plan de Convivencia de los centros docentes. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5255 de 10 de mayo de 2006, p. 16342-16349.

Orden de 12 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5609 de 28 de septiembre de 2007, p. 37679-37687.

Orden 47/2011, de 8 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se convocan los Premios 2011 de la Comunidad Valenciana a las iniciativas y buenas prácticas educativas sobre la convivencia escolar. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 6552 de 27 de junio de 2011, p. 26253-26264.

Orden 46/2011, de 8 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 6550 de 23 de junio de 2011, p. 25735-25744.

Orden ECI/1152/2006, de 6 de abril, por la que se crean los “Premios IRENE: la paz empieza en casa”, con el fin de fomentar desde el sistema educativo la prevención de la violencia contra las mujeres, se establecen las bases reguladoras para su concesión y se convocan los correspondientes al año 2006. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 93 de 19 de abril de 2006, p. 15161-15163.

Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 141 de 14 de junio de 2006, p. 22757-22759.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312 de 29 de diciembre de 2007, p. 53751-53753.

Orientados. [Documento www]. Recuperado de [http://www.edu.gva.es/orientados/index\\_flash.html](http://www.edu.gva.es/orientados/index_flash.html)

- Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (2). Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227720566.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227720566.pdf)
- Orte, C., Ballester, L., Ferrà, P., & March, M. X. (1999). *Resultados de la Investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca: Mimeo.
- Orte, C., Ballester, L., Touza, C., Ferrà, P., & March, M. X. (2000). Bullying and peer aggression in the Balearic Islands (Spain). In *Victimization of children and Youth: an International Conference*. Durham: New Hampshire.
- Ortega, P. (2001). Conflicto, violencia y Educación. En *XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia: Caja Murcia.
- Ortega, R. (1990). Relaciones personales en la educación: el problema de la violencia escolar. *El siglo que viene*, 14, 23-26.
- Ortega, R. (1992). Violence in schools. Bully-Victims Problems in Spain. In *Vth European Conference on developmental psychology* (pp.27). Sevilla: European Society for Developmental Psychology.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f>
- Ortega, R. (2001). Project Sevilla contre la violence scolaire: Un modele de intervention educative à caractère écologique. In E. Debarbieux, & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire. Dix aproches en Europe* (pp. 143-161). París: ESF. Eduteur.
- Ortega, R. (2006). Prólogo. Presentación a la educación española: centros, aulas y pasillos sin violencia. En A. L. Beane (Ed.), *Bullying: aulas libres de acoso* (pp. 15 y 16). Barcelona: Graó.
- Ortega, R. (2008). Introducción a la edición en español. Bullying: Una mirada hispana en el contexto europeo. En M. Elliott (Ed.), *Intimidación: Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 21 y 22). México: Fondo de Cultura Económica de México. (traducción castellana de T. Carter).

- Ortega, R. et al. (1997). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. et al., (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R., y Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en los institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-6.pdf>
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (1997). Estrategias para trabajar con alumnos en riesgo. En R. Ortega et al. (Eds.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 208-212). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (1999). The use of peer support in the SAVE Project. *In Symposium Children Helping Children, in IX European Conference on Developmental Psychology*. Steptses, Greece.
- Ortega, R y Del Rey, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404109.pdf>
- Ortega, R y Del Rey, R. (2003). Aprender a pedir ayuda: mediación en conflictos. En R. Ortega, R. Del Rey, y P. Gómez (Eds.), *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y dialogo* (pp. 84-98). Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y dialogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud. Recuperado de [http://www.cruzrojajuventud.org/portal/page?\\_pageid=94,53081&\\_dad=portal30&\\_schema=PORTAL30](http://www.cruzrojajuventud.org/portal/page?_pageid=94,53081&_dad=portal30&_schema=PORTAL30)
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 167-185). Cambridge: Cambridge University Press.



- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (1997). Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos. En R. Ortega et al. (Eds.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 72-75). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno de la violencia escolar: explorando el esquema del dominio sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Jäger, T. (2007). Actuando contra el bullying y la violencia escolar: El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet. Alemania: *Empirische Pädagogik*. (traducción castellana de M<sup>a</sup>. J. Mohedano y M<sup>a</sup>. J. Toscazo). Recuperado de [http://www.bullying-in-school.info/uploads/media/e-book\\_-\\_Actuando\\_contra\\_el\\_bullying\\_y\\_la\\_violencia\\_escolar.pdf](http://www.bullying-in-school.info/uploads/media/e-book_-_Actuando_contra_el_bullying_y_la_violencia_escolar.pdf)
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. En R. Ortega, y J. A. Mora-Merchán (Eds.), *Violencia escolar. Mito o realidad* (pp.193-200). Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J., y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 63-72. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num1/184/violencia-sexual-entre-companeros-y-violencia-ES.pdf>
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J., y Sánchez, V. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J., Sánchez, V., Nocentini, A., y Menesini, E. (en prensa). Sexual harassment among adolescent girls: a cross national comparison.
- Otero, N. (2009). ¿Cómo afrontar un caso de bullying desde la escuela?. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (1), abril. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/nom.htm>

- Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades (Ceuta). Recuperado de <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/ParejaFernandezReguera2002.pdf>
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G., & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- Payne, A. A., Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (2006). School predictors of the Intensity of Implementation of School-based Programs: results from a national study. *Prevention Science*, 7 (2), 225-237.
- Pearce, J. (2008). ¿Qué se puede hacer con el agresor?. En M. Elliott (Ed.). *Intimidación: Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 163 y 164). México: Fondo de Cultura Económica de México. Colección: Educación y Pedagogía. (traducción castellana de T. Carter).
- Pedrero, R., y Conde, P. (2001). Investigación sobre conflictos y convivencia. En *Congreso Conflictos Escolares y Convivencia en los Centros Educativos* (pp. 50-55). Congreso conducido por la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestiniv/Actas\\_Conflictos\\_escolares\\_y\\_convivencia-Extramadura\\_comun.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestiniv/Actas_Conflictos_escolares_y_convivencia-Extramadura_comun.pdf)
- Pelegrín, A., y Garcés, E. J. (2007). Programa de prevención de la violencia escolar a través del deporte. En J. J. Gázquez, M<sup>a</sup>. C. Pérez., A. J. Cangas, y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 187-193). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., & McMaster, L. (2006). A developmental perspective of bullying. *Aggressive Behavior*, 32 (4), 376-384.
- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de Enseñanza Secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16789222.pdf>

- Pereda, S. (1987): *Psicología Experimental: Metodología*. Madrid: Pirámide.
- Pereira, B., Mendoca, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L., & Smith, P. K. (1996). *Facts and Figures of the First Survey on Bullying in Portuguese Schools*. Sevilla: European Conference on Educational Research.
- Pérez, C. (2000a). Educación para la convivencia: Programa de intervención para Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 92, 83-97.
- Pérez, C. (2000b). Educación para la convivencia: Programa de intervención para Educación Secundaria Obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 95, 77 – 97.
- Pérez, C., y Asensi, C. (2000). Educación para la convivencia: programa de intervención para Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 93-94.
- Piers, E. (1984). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself.)* Revised manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Pikas, A. (1989). The common concer method for the theatment of mobbing. In E. Roland, & E. Munthe (Eds.), *Bullying: an international perspective*. London: David Fulton.
- Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11030/PineroRuiz.pdf?sequence=1>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2005). *Estudio Cisneros VII: Acoso y violencia escolar en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006a). *Estudio Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006b). *Test AVE, Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.
- Pitts, J., & Smith, P. (1995). *Preventing School Bullying*. London: Home Office Police Research.

- Ponti, C. R., Zins, J. E., & Graden, J. L. (1988). Implementing a consultation-based service delivery system to decrease referrals for special education. A case study of organizational consideration. *School Psychology Review*, 17, 89-100.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardibul, S., y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65. Recuperado de <http://b06elkarbizitzamintegia.files.wordpress.com/2010/05/unaoportunidad.pdf>
- Puigdemívol, I. (1997). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2009, octubre). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En la *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Guatemala. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educación/actividad-internacional/cooperacion-educativa/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere.pdf?documentId=0901e72b8008d13f>
- Rapp, L. A., & Wodarski, J. S. (1997). Juvenile violence: The high risk factors, current interventions and implications for social work practice. *Journal of Applied Social Sciences*, 22 (1), 3-14.
- Ramírez, S., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 265-290. Recuperado de [http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/640/1/Art\\_9\\_139.pdf](http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/640/1/Art_9_139.pdf)
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares* (Tesis Doctoral). Universidad Pablo Olavide de Sevilla, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperada de <http://www.observatorioperu.com/lecturas%202010/noviembre%202010/Violencia%20y%20Victimizacion%20en%20Adolescentes.pdf>
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in Tradicional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43 (3), 564-575.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos/as y las normas de convivencia en los centros. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 131 de 2 de junio de 1995, p. 16185-18192.

- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 45 de 21 de febrero de 1996, p. 6306-6324.
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 64 de 15 de marzo de 2007, p. 11007-11010.
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 17 de 19 de enero de 2008, p. 4103-4136.
- Rebollo-Mesa, I.; Polderman, T., y Moya Albiol, L. (2010). Genética de la violencia humana. *Revista de neurología*, 50 (9), 533-540. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/5009/bd090533.pdf>
- Repetto, E. (1984). *Teoría y Procesos de la Orientación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Resolución de 6 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, por la que se convoca y regula el programa experimental de orientación profesional en IES, para alumnado que finaliza la educación básica durante el curso 2011-2012. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 6514 de 5 de mayo de 2011, p. 17746-17756.
- Rey, R., y Marchesi, Á. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento educativo (IDEA). Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/CIE-FUHEM\\_Encuesta\\_a\\_los\\_docentes\\_convivencia\\_centros-feb\\_2005.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/CIE-FUHEM_Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005.pdf)
- Robins, L. (1978). Aetiological implications in studies of childhood histories relating to antisocial personality. In R. Hare, & D. Schalling (Eds.), *Psychopathic Behavior* (pp. 55-70). Chichester: Wiley.
- Rodríguez, E. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Planeta.

- Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Islas Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Canarias\\_Convivencia\\_ESO.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Canarias_Convivencia_ESO.pdf)
- Rogers, B. (2004). *Behavior Management: Whole-school approach to Behaviour Management*. London: Paul Chapman.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roland, E., & Vaaland, G. (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing. En laererveiledning*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Romero, L. (2010). Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo de la inclusión. Un apoyo a nuestro sistema educativo. En P. Arnaiz; M<sup>a</sup>.D, Hurtado, y F. J. Soto (Eds.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Rosenblatt, J., & Furlong, M. (1997). Assessing the reliability and validity of student self reports of campus violence. *Journal of Youth & Adolescence*, 26, 187–202.
- Ross, R. R., & Fabiano, E. A. (1985). *Time to think: A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Johnson City: Institute of Social Sciences and Arts.
- Rozemblum, S. (2007). *Mediación, Convivencia y Resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Ruiz, M. (2007). The effects of a “happy slapping” epidemic: European governments crack down on the recording and distribution of violence online. *Internet Business Law Services*.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraud. (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sáez, T., Calvo, J., Fernández, F., y Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. Logroño: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa.
- Sag, L. (2008). Estrategias de intervención contra la violencia escolar. *Revista Digital Innovación y Experiencias educativas*, 13, diciembre 2008. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/LYDIA\\_SAG\\_.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/LYDIA_SAG_.pdf)
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 453-459.
- Salmivalli C. (2005). *Consequences of school bullying and violence*. In E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne, & E. Roland (Eds.), *Taking fear out of schools*. Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Salmivalli, C., & Kätlin, P. (2010). *Bullying en la escuela: un fenómeno grupal*. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, Bullying violencia escolar* (pp. 94-101). Madrid: Alianza.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Österman, K. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1-15.
- Sánchez, M. Á. (2005). Uso metodológico de las tablas de contingencia en la ciencia política. *Espacios Públicos*, 8 (16), 60-84. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67681605>
- Sánchez, V., y Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar* (pp. 57-62). Madrid: Alianza.
- Segura, M. (2002). *Programa Ser Persona y Relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Segura, M., Mesa, J., y Arcas, M. (1997). *Programa de Competencia Social "Decide tú"*. Educación Primaria. Canarias: Materiales Curriculares INNOVA, Gobierno de Canarias.

- Sen, C. (2012, Noviembre 26). Bullying ¿descruzamos los brazos?. *La Vanguardia*, pp. 50 y 51.
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el Bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía. Recuperado de [http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe\\_reina\\_sofia-violencia200594p.pdf](http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe_reina_sofia-violencia200594p.pdf)
- Serrano, M. y Pérez, M<sup>a</sup>. D. (Dir.). (2009). *Proyecto de Investigación: Formación de los/las docentes de educación secundaria obligatoria sobre el bullying* (Proyecto de Investigación). Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Shaffer, D. R., & Johnson, R. D. (1980). Effects of accpational choice and 5ex-rols preferentes on th: attractiveness of competent men and women. *Journal of Personality*, 48, 843-856.
- Sharan, S., & Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classroom. In S. Sharon (Ed.), *Cooperation in Education*. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Sharp, S., Smith, P. K., & Cowie, H. (1994). Working directly with pupils involved in bullying situations. In P. K. Smith, & S. Sharp (Eds.), *School Bullying*. London: Routledge.
- Shaw, M. (2005, January 30). Bullies film fights by phone. *The Times Educational Supplement*.
- Shulman, S., & Scharf, M. (2000). Adolescent romantic behaviors and perceptions: Age –and gender- related differences, and links with family and peer relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 99-118.
- Shute, R., Owens, L., & Slee, P. (2008). Everday victimization of adolescent girls by boys: Sexual Harassment, bullying or aggression?. *Sex Roles*, 58, 477-489.
- Síndic de Greuges de Catalunya. El defensor d'infants y adolescents. [Documento www]. Recuperado de <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=113>



- Síndic de Greuges de Catalunya. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario*. Cataluña: Defensor del Infants i adolescents. Recuperado de [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48\\_Bullying\\_castelladefintiu .pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48_Bullying_castelladefintiu.pdf)
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2008). *Quan no hi ha dret, el Síndic amb tu!*. Cataluña: Defensor dels infants i adolescents. Recuperado de 2012, de [http://www.sindic.cat/site/files/119/Folleto\\_ep.pdf](http://www.sindic.cat/site/files/119/Folleto_ep.pdf)
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperativa learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P. K. (1998). El Proyecto Sheffield: no sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 51-54.
- Smith, P. K. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. En el *Congreso de Educación de Palma de Mallorca*. Recuperado de [http://observatorioperu.com/lecturas/ciberacoso\\_pSmith.pdf](http://observatorioperu.com/lecturas/ciberacoso_pSmith.pdf)
- Smith, J., Berthelsen, D., & O'Connor, I. (1997). Child adjustment in high conflict families. *Health and Development*, 23 (2), 113-133.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P. D., Almeida, A., Araki, H., et al. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3 (3), 405-417.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in Schools. How Successful can Interventions be?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge.

- Smith, P.K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193–212.
- Smith, P. K., Sutton, J., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.
- Stainton, W., & Willig, C. (2008). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. London: Sage Publications.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
- Tejada, J. (2004). *La evaluación de programas*. Cataluña: Centro de Innovación y Formación Ocupacional (CIFO). Recuperado de [http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn\\_programas\\_de\\_formacixn.pdf](http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf)
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (2001). *Resolución de conflictos de convivencia. Proyecto Atlántida*. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Padres y Madres de Giner de los Ríos.
- Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Trianes, M<sup>a</sup>. V., y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Urbano, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera (red ELE)*, 1, junio. Recuperado de [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff)
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista Psicodidáctica*, 11 (1), 7-24. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17514747002.pdf>
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Valero, L. F., y Sala, G. (2006). Reflexiones a partir del fenómeno del happy slapping. *Revista crítica del presente El Catoblepas*, 54, 14. Recuperado de <http://nodo.org/ec/2006/n054p14.htm>
- Valle, A., González, A., Barca, A., y Núñez, J. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Innovación Educativa*, 7, 123-134.
- Valle, J. M., y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Van den Eijnden, R. J. J. M., Vermulst, A., Van Rooij, T., & Meerkerk, G. J. (2006). *Monitor Internet en jongeren: Pesten op Internet en het psychosociale welbevinden van jongeren*. Rotterdam: IVO Factsheet.
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., & Koops, W. (2007). *The preventive effects of EQUIP for Educators on moral cognitions and behavior*. Nueva York: 33rd Annual Meeting of the Association of Moral Education (AME).
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Vera, M<sup>a</sup>. M. (2009). Aprendizaje Cooperativo. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 14, enero. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/MARIA%20DEL%20MAR\\_VERA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf)
- Vettenburg, N. (2002). Unsafe feelings among teachers. *Journal of School Violence*, 1 (4), 33-49.

- Vettenburg, N., & Huybregts, I. (2001). *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten*. Onuitgegeven onderzoeksrapport, K. U. Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vieira, M., Fernández, I., & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counseling in the Iberic peninsula. In E. Roland, & E. Munthe (Eds.), *Bullying an International Perspective* (pp. 35-52). London: David Fulton Publishers.
- Villena, L. A. (2006): *Mi colegio*. Barcelona: Península.
- VISIONARIES-NET. [Documento www]. Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info/en/content/about-us/our-projects/visionaries-net-abstract.html>
- Webber, J. (1997). Comprehending youth violence: A practicable prespective. *Remedial and Special Education*, 18 (2), 3-14.
- Wekerle, C., & Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19, 435- 456.
- Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged, 3-11. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- Whitney. I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior-/middle and secondary. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Willard, N. (2007a). *Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Center for Safe and Responsible Use of the Internet. Permission to reproduce and distribute for non-profit, educational purposes is granted, April. Recuperado de <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>
- Willard. N. (2007b). *Cyberbullying and Cyberthreats*. Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress. Champaign, IL: Research Press.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Villard Books.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.

- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27 (1), 37-45.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Zabalza, M. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Consejería de Educación y Ordenación Universitaria.
- Zurbano, J. L. (2002). *Educación para la convivencia y par a la paz. Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.