

Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar?

LARA LÓPEZ HERNÁNDEZ* | ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA**

Tres preocupaciones importantes de los centros educativos son la convivencia, la disciplina y el acoso escolar. En este artículo presentamos el estudio realizado en la comunidad autónoma de La Rioja sobre la vinculación existente entre los conceptos anteriores. Los instrumentos de recogida de información fueron: un cuestionario aplicado a 348 alumnos de centros de secundaria; entrevistas semiestructuradas realizadas a 30 profesionales de la educación; y cuatro grupos de discusión, cuyos participantes fueron alumnado y familias. Los resultados arrojan un bajo porcentaje de acoso entre alumnos riojanos y el empleo de medidas disciplinarias para afrontar problemas de convivencia, a pesar de que el profesorado da una mayor importancia al diálogo y las relaciones interpersonales. Finalmente, se propone una alternativa mediante la puesta en marcha de metodologías de aula basadas en el aprendizaje cooperativo y la implementación de programas de habilidades sociales, mediación y resolución de conflictos.

Palabras clave

Acoso escolar
Disciplina
Convivencia
Prevención
Formación

There is concern in educational centers regarding coexistence, discipline and bullying. This paper presents a study –carried out in the autonomous community of La Rioja– on the link between the above topics. The data was acquired through a questionnaire administered to 348 students in secondary schools; semi-structured interviews with 30 educational professionals, along with four focus groups whose participants were students and their family members. The results show a low percentage of bullying among students from La Rioja along with the use of disciplinary measures to address any problems of coexistence, despite the teaching staff giving priority to dialogue and interpersonal relationships. Finally, an alternative is proposed by way of the implementation of classroom methodologies based on cooperative learning, the incorporation of social-skills programs, mediation and conflict resolution.

Keywords

Bullying
Discipline
Coexistence
Prevention
Training

Recepción: 1 de agosto de 2013 | Aceptación: 14 de octubre de 2013

* Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad de La Rioja. Ha sido docente desde el año 2002 en diferentes organismos privados y públicos. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia (Departamento de Educación, España). Líneas de investigación: convivencia escolar y *mindfulness* en los centros educativos. Publicaciones recientes: (2013), "Las manifestaciones del acoso escolar: ¿cómo acosan los alumnos y alumnas?", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 62/1, pp. 1-13; (2013, en coautoría con A. Ramírez García), "El acoso escolar en La Rioja. Necesidad de formación para reducir su incidencia", *Revista Berceo. Monográfico de Educación*, núm. 165, pp. 183-202. CE: llopez.lara@gmail.com

** Licenciada en Geografía e Historia, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad de Córdoba. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación y coordinadora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Córdoba (España). Temas de investigación: convivencia escolar, evaluación educativa, desarrollo de competencias y educación mediática. Publicación reciente: (2012, en coautoría con M.C. Muñoz), "Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 30, núm. 1, pp. 197-222. CE: ed1ragaa@uco.es

INTRODUCCIÓN

Si preguntásemos a la Inspección educativa sobre cuáles son los casos que mayor preocupación les causan, no cabe duda que alguna de las respuestas incluiría la palabra violencia, *bullying* o el término acoso escolar.

En torno a la violencia, Blaya (2006b) subraya que una de las conclusiones a las que se llegó en la reunión europea de Utrech de 1997 fue la inexistencia de una definición común de “violencia en el medio escolar”. En esta misma dirección, Carra (2009) se cuestiona sobre lo que se considera violencia escolar y sugiere que una definición del término conlleva posicionarse en una línea de trabajo concreta y analizar la situación desde la perspectiva de los agentes implicados en ella. Así, psiquiatras, médicos y educadores se han preocupado por realizar un diagnóstico precoz de la violencia en el contexto escolar, puesto que, como afirman Rappaport y Thomas (2004, cit. en Carra, 2009), por lo general, existe una fuerte continuidad en el transcurso de la niñez, la adolescencia y la vida adulta. Estos autores insisten en que los comportamientos agresivos, los problemas de conducta y los comportamientos antisociales generan en Estados Unidos entre un tercio y la mitad de las visitas a los profesionales de la salud. Uno de los problemas apreciados en torno a la violencia es que se considera un rasgo estable de la conducta, por lo que se puede perpetuar en el transcurso del ciclo vital (Olweus, 1979).

Sin embargo, esta preocupación no es nueva, ya que la violencia existe desde que surgieron las escuelas. Así lo recoge Furlán (2012) al citar un texto del siglo XIII, denominado *Disciplina escolar*, en donde se narra que un alumno golpeó a su maestro; o al recoger las palabras de Comenio en el capítulo dedicado a la disciplina escolar en su obra *Didáctica magna*, en el que esta violencia es ejercida por el maestro hacia sus pupilos.

En el primer caso, el ejercicio de la violencia directa por parte del alumnado hacia el

profesorado está cobrando un especial interés; muestra de ello son las investigaciones más recientes realizadas en países como Finlandia (Kauppi y Pörhölä, 2012); Irlanda (James *et al.*, 2008), Israel (Khoury-Kassabri *et al.*, 2009), Eslovaquia (Dzuka y Dalbert, 2007), Sudáfrica (De Wet, 2010), Taiwán (Chen y Astor, 2009), Países Bajos (Mooij, 2011), Turquía (Türküm, 2011) y Estados Unidos (Terry, 1998).

En el segundo texto de Furlán se plasma una visión de la violencia como método de orientación y de control disciplinario, acción defendida por muchos docentes según Gómez (2005). Asimismo, Furlán (2012) destaca otro tipo de violencia, la ejercida entre pares, fenómeno que ha sido portada de numerosos periódicos y que encuentra una relación directa con el acoso escolar o *bullying*. Para Mingo (2010), un aspecto importante que habría que solucionar a la hora de investigar sobre el tema es la fusión existente entre los términos “*bullying*” y “acoso”, pues considera que el primero es un eufemismo del segundo y que se utiliza para designar actos de acoso y/o violencia severa.

En cuanto al *bullying*, las primeras aclaraciones sobre este fenómeno las proporcionó Olweus (1998: 25), quien afirma que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos...”; al mismo tiempo, añade que estas acciones negativas tienen lugar cuando “alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona...”, y que pueden manifestarse a través de la palabra, mediante contacto físico o gestos y/o la exclusión consciente de un grupo. Para que un acto de carácter violento se convierta en acoso escolar o *bullying*, manifiesta que “...debe producirse un desequilibrio de fuerzas, es decir, una relación de poder asimétrica en la que el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inerme ante el alumno o los alumnos que lo acosan” Olweus (1998: 26). En este sentido, tres aspectos

caracterizarían las situaciones de *bullying* a las que se enfrentan los distintos miembros de la comunidad educativa: la intencionalidad del acto, la asimetría de poder y la repetición de la acción.

En cuanto al poder, Hernández y Reyes (2011) recogen la idea de Foucault al ubicar a la escuela en el conjunto de instituciones en las que se ejerce el poder, equiparándola con la cárcel, el hospital o el ejército y denominándolas instituciones disciplinarias. Por su parte, Twemlow *et al.* (2001) investigaron la influencia del clima del aula en situaciones de acoso escolar y concluyeron que el ejercicio de un poder coercitivo en el centro educativo es básico para comprender la persistencia de situaciones de intimidación en el mismo. En este sentido, la dinámica de poder en una u otra dirección permite reconducir el potencial de violencia que se puede ejercer entre el alumnado, es decir, puede aumentar o disminuir dependiendo de cómo se ejerza el poder.

El acoso escolar no se circunscribe a un país determinado, sino que se expande a lo largo y ancho del planeta. Podemos destacar las investigaciones realizadas en Gran Bretaña por Smith *et al.* (1999), en América Latina por Pinheiro (2006), en Estados Unidos por Kimmel (2004) y en el mundo árabe por Ahmed (2005). Asimismo, organismos internacionales como la UNESCO o la Organización Mundial de la Salud han solicitado informes respectivamente sobre la situación de este fenómeno en países como Suecia, Canadá, Francia, Brasil y Gran Bretaña (Blaya *et al.*, 2003) y en otros 35 países más, entre los que se encuentra España (Lucas y Martínez, 2008). En nuestro país, diferentes investigaciones han estudiado el fenómeno, como las llevadas a cabo por Ortega y Mora-Merchán (2000), Serrano e Iborra (2005) y Defensor del Pueblo Riojano (2008). En ellas se revela la universalidad de la cuestión, al tiempo que diversos aspectos destacables como: 1) el *bullying* se produce en todos los centros de educación secundaria españoles; 2) la tipología

de maltrato es considerable, pero distinta en cada centro y presenta niveles diferenciados; y 3) la prevalencia e incidencia del maltrato en la etapa de educación secundaria no ha aumentado en los últimos años, incluso ha disminuido. De forma general se puede hablar de que 83 por ciento de los encuestados ha presenciado algún tipo de acoso o agresión y que el fenómeno es menor en España que en otros países (4 por ciento en España, 10 por ciento en Noruega y 12 por ciento en Países Bajos en 2000 [Vila, 2006]), así como que los tipos de agresiones más habituales son la agresión verbal y la exclusión social, frente al predominio de las agresiones físicas en otros contextos internacionales. En lo que concierne a la comunidad autónoma de La Rioja cabría destacar el estudio realizado por Sáez *et al.* (2005), en el que el porcentaje de alumnado que manifiesta haber acosado en alguna ocasión se sitúa en torno a 3.6 por ciento, y un 11.7 por ciento que afirma haber agredido de forma puntual a otros alumnos.

A pesar de los porcentajes y de la disminución constatada, el acoso escolar sigue siendo un foco de atención en muchos países, pues continúa siendo un fenómeno desconocido. En México, por ejemplo, Furlán (2003) destaca la mínima atención recibida en todo lo relativo a la indisciplina, las incivildades y la violencia.

La preocupación a la que anteriormente aludíamos ha llevado a la comunidad educativa a adoptar medidas para su eliminación, reducción o prevención. Una iniciativa de gran calado es la que ha iniciado el grupo *Atenea* de la red de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo, que estableció una secuencia para el estudio del *bullying* —conceptualización, identificación, diagnóstico, intervención y evaluación— (Gairín *et al.*, 2013). En este estudio centraremos nuestra atención en la cuarta fase, es decir, ¿cómo se trata el *bullying* en los centros escolares?

Para reducir los porcentajes de acoso se han implementado diversas medidas y

programas en estos últimos años en los centros; no obstante, Ortega (2008) propone que antes de desarrollarlos se requiere realizar un diagnóstico previo sobre la calidad de las relaciones interpersonales, las dificultades de convivencia y la gestión de normas y disciplina que se llevan a cabo en los centros. En este sentido, resulta imprescindible conocer cuáles son las estrategias y/o instrumentos que los centros aplican para afrontar el acoso escolar. Los Planes de Convivencia constituyen el marco de referencia para la gestión del fenómeno; en ellos se regulan los procesos y protocolos a seguir ante las situaciones que originan una ruptura de la convivencia escolar. La dinámica es muy similar en diferentes países: en Estados Unidos, ante una situación de acoso, la primera vez que se produce conlleva una llamada a las familias y tres días de expulsión del centro al alumno; si se produce una segunda vez, se vuelve a contactar con las familias y la suspensión del alumno sería por más tiempo (Cicek, 2012).

Sin embargo, una gestión de la disciplina demasiado estricta, unas reglas y expectativas poco claras o una aplicación incoherente de las normas recogidas en estos planes son factores que incrementan comportamientos agresivos en el alumnado (Olweus, 2006). Según Blaya (2006b), el consenso de un sistema normativo y de disciplina coherente y justa en el centro es uno de los factores escolares que influyen más positivamente en el clima escolar.

Por otro lado, los programas preventivos ecológicos han resultado más eficaces que otras medidas más punitivas, porque han impulsado la formación del profesorado, además de propiciar la participación de toda la comunidad educativa (Ortega, 2008); ejemplos de ello son el proyecto Sheffield y el Proyecto ANDAVE (Ortega y Del Rey, 2003; cit. en Ortega *et al.*, 2010). No obstante, podríamos preguntarnos si este tipo de programas son las actuaciones más comunes en los centros o si, por el contrario, se emplean otras más coercitivas. Es necesario, por tanto, revisar el

tipo de medidas que se adoptan en los centros contra la violencia escolar y sus efectos, e ir adaptándolas a los nuevos cambios sociales (Blaya, 2006a).

Por todo ello, en esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Determinar el porcentaje de acoso escolar sufrido entre los alumnos participantes riojanos; y si éste varía en función del sexo y del tipo de centro al que pertenece el alumnado.
2. Conocer las medidas antiacoso que se adoptan en los centros de secundaria de la comunidad autónoma de La Rioja; y constatar si éstas varían en función del sexo del alumnado.
3. Identificar una posible relación entre el acoso escolar sufrido y las medidas tomadas en los centros educativos.
4. Averiguar qué medidas antiacoso se deberían tomar en centros educativos riojanos según los participantes.

METODOLOGÍA

El convencimiento de que el pluralismo metodológico constituye la base de una investigación en el contexto educativo, debido en esencia a la complejidad de los fenómenos que en él tienen lugar, es lo que nos llevó a plantearnos una serie de hipótesis, a estructurar este estudio en torno a unas fases y procedimientos perfectamente delimitados, y a aplicar una metodología dual —cuantitativa y cualitativa—.

En cuanto a las *hipótesis*, éstas fueron las siguientes:

1. El porcentaje de acoso escolar sufrido entre escolares riojanos es bajo, si lo comparamos con otras comunidades y países europeos; es mayor entre chicos y en los centros públicos.
2. Las medidas antiacoso principales adoptadas en los centros educativos

riojanos son de tipo disciplinario, y son aplicadas mayoritariamente entre chicos.

3. Las medidas antiacoso aplicadas en los centros educativos riojanos condicionan el porcentaje de acoso escolar que sufren los alumnos riojanos participantes.
4. La mayoría de los participantes considera que se deberían tomar medidas menos coercitivas contra el acoso escolar.

Respecto a las *fases* que se han seguido podemos destacar:

1. *Determinar el problema de investigación*, en nuestro caso, centrado en las medidas contra el acoso escolar dentro la comunidad autónoma de La Rioja.

2. *Definir objetivos e hipótesis*.

3. *Seleccionar las técnicas de recogida de datos y diseñar los instrumentos oportunos*. En este caso, se empleó la técnica del cuestionario y se han seguido dos técnicas cualitativas: entrevistas dirigidas a profesionales de la educación, y grupos de discusión para familias y alumnado. Para construir el cuestionario se tomó como referencia el instrumento ideado por Medina (2006), aunque una vez definidos los objetivos generales de la investigación, se rediseñó y se elaboró uno *ad hoc*. En él se consideraron las recomendaciones de Ortega (2008) para construir preguntas con base en la opinión de los diferentes grupos: la opinión del grupo de iguales o cuestiones acerca del acoso en otros alumnos, la opinión propia o cuestiones acerca del acoso recibido o ejercido por uno mismo, y la opinión de los docentes u otros adultos, con el fin de extraer información desde diferentes puntos de vista y contrastarla después (algo que se hace con las técnicas cualitativas). Por tanto, en el cuestionario diseñado se usaron preguntas para

conocer la opinión del alumno acerca del acoso en los demás alumnos, y en otras se quiso determinar la opinión del propio alumno acerca del acoso en sí mismo.

4. *Verificar la validez y fiabilidad de dichos instrumentos*. Al cuestionario se le aplicó la técnica Delphi para asegurar su validez; para ello se contactó con diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de conocimiento de Didáctica y organización escolar y Métodos de investigación y diagnóstico en educación, un profesor, un padre y un alumno de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a quienes se les solicitó que se pronunciaran sobre: a) posibles errores de comprensión en la formulación de las preguntas, b) claridad en la formulación del lenguaje empleado, c) exposición y orden de las preguntas presentadas y d) amplitud de las preguntas. Tras su recogida, se procedió a modificar el cuestionario inicial en función de las recomendaciones, y se obtuvo un instrumento constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: conocimiento y características del acoso escolar, medidas contra el acoso, clima de convivencia y ambientes e incidencia. Posteriormente, el cuestionario se sometió a un pretest para averiguar la consistencia interna y la fiabilidad de las preguntas, lo que se obtuvo mediante el establecimiento de preguntas de control que aseguraban la veracidad de las respuestas (García-Longoria, 2000). Para ello, se administró aleatoriamente el cuestionario control a 35 alumnos, que equivalían a 10 por ciento de la muestra total. Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística SPSS 19.0 de Windows, y el análisis de frecuencias y porcentajes sirvieron para conservar aquellas preguntas que se respondieron con un porcentaje superior a 10 por ciento, desestimando las que no alcanzaron dicho porcentaje. Por su parte, la fiabilidad se halló a través de la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo como resultado una fiabilidad total de 0.8938. Las preguntas relacionadas con los cuatro

objetivos que se incluyeron en el cuestionario dirigido al alumnado son las siguientes: objetivo 1: ¿has sufrido personalmente acoso escolar?, ¿piensas que el acoso sufrido depende del sexo y del tipo de centro? Objetivo 2: ¿qué ha hecho tu instituto cuando ha ocurrido algún caso de acoso escolar?, ¿estas medidas son aplicadas igualmente a chicos y chicas? Objetivo 3: crees que el sufrimiento de acoso escolar depende de las medidas tomadas en los centros? Objetivo 4: si fueses el director o directora del instituto, ¿qué medida tomarías para resolver un caso de acoso escolar?

Las entrevistas realizadas en esta investigación presentan un carácter “documental” y de “opinión” (Duverger, 1996) y se categorizan como semiestructuradas. Las preguntas vinculadas con los cuatro objetivos son las siguientes: objetivo 1: ¿has presenciado algún caso de acoso entre tus alumnos?, ¿te han contado algo al respecto tus colegas?, ¿crees que el sexo y el tipo de centro son variables que pueden influir en que haya más o menos acoso? Objetivo 2: ¿conoces alguna medida antiacoso que se haya tomado en tu centro educativo?, ¿crees que éstas son más comunes entre los chicos o entre las chicas? Objetivo 3: ¿piensas que el porcentaje de casos de acoso depende de las medidas tomadas en los centros? Objetivo 4: ¿qué deberían hacer los profesores cuando descubren un caso de acoso escolar?, ¿qué medidas se deberían tomar en el centro contra el acoso escolar?, ¿crees que la asignatura Educación para la ciudadanía, lucha contra el acoso?

En lo que concierne a los grupos de discusión, las preguntas seleccionadas con idénticos objetivos fueron las siguientes: objetivo 1: conoces algún caso cercano de acoso?, ¿crees que el sexo y el tipo de centro son variables que pueden influir en que haya más o menos acoso? Objetivo 2: ¿conoces alguna medida antiacoso que se haya tomado en los centros educativos?, ¿se llevan a cabo más con chicas o con chicos? Objetivo 3: ¿opinias que cuanto más y mejores medidas antiacoso haya en los

centros, menos acoso existirá? Objetivo 4: ¿qué piensas que se podría hacer para solucionar el acoso dentro de los centros escolares?

Las preguntas de las entrevistas y de los grupos de discusión también fueron sometidas a la técnica Delphi por el grupo de expertos participante en la validación del cuestionario. Las preguntas definitivas de unas y otros quedaron matizadas tras la celebración de la primera entrevista y grupo de discusión y el análisis de los resultados.

5. *Análisis de los resultados.* Una vez aplicados todos los instrumentos, se procedió a codificar, clasificar y analizar la información recogida con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa de técnicas estadísticas SPSS 18, con el cual se obtuvieron frecuencias, porcentajes y coeficientes de contingencia entre las variables dependientes e independientes y la comprobación de las relaciones entre las variables y la fuerza de las mismas a través del Chi-cuadrado de Pearson, Razón de Verosimilitud, nominal Phi y V de Cramer. La información de carácter cualitativo fue grabada y transcrita a través del programa Atlas.ti y los textos se analizaron dividiéndolos en categorías que fueron encajando dentro de los objetivos principales e hipótesis de la investigación (Olabuenaga, 1996).

6. *Obtención de conclusiones y difusión de los resultados* a los centros que participaron en la investigación, así como a la comunidad científica.

En cuanto al procedimiento seguido en la selección de la muestra y aplicación posterior de los instrumentos se puede destacar que se tuvieron en cuenta todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca (Alfaro, Arnedo y Calahorra) pertenecientes a La Rioja baja, y Haro, Nájera y Santo Domingo, localizados en la Rioja alta. La solicitud de

participación a los diferentes miembros de la comunidad educativa —alumnado, docentes y familias— tuvo lugar a través de un correo electrónico en el que se explicaban los objetivos de la investigación y que se envió a los orientadores de cada centro. Un par de semanas más tarde se les telefoneó para conocer la decisión sobre su participación en la investigación. El alumnado que participó fue elegido por parte de los orientadores y tutores de cada centro de manera aleatoria. El número de participantes se fijó previamente, teniendo en cuenta el número de alumnos por tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO). Por ello, a partir de una población

de 10 mil 073 alumnos matriculados en cualquiera de los cuatro cursos de la ESO durante el curso 2009-2010, se seleccionó una muestra representativa mediante un muestreo aleatorio simple, según un criterio de zona, con una fórmula de tres simple porcentual, por lo que el número total de alumnos participantes resultó ser $n=348$. En la Tabla 1 se observa una predominancia de centros educativos públicos frente a concertados, así como una mayor participación de la capital que de la comarca. Asimismo, en cuanto al sexo, más chicos que chicas formaron parte de la investigación y, en lo que se refiere al curso, más alumnos de los dos primeros cursos de la ESO que de los dos últimos.

Tabla 1. Distribución de la muestra

| | Variables | | | | | | | |
|---|-----------|------------|-----------|---------|-------|-------|--------|--------|
| | Centro | | Localidad | | Curso | | Sexo | |
| | Público | Concertado | Logroño | Comarca | 1º-2º | 3º-4º | Chicos | Chicas |
| N | 206 | 142 | 215 | 133 | 190 | 158 | 179 | 169 |
| % | 59.2 | 40.8 | 61.8 | 38.2 | 54.6 | 45.4 | 54.1 | 48.6 |

Fuente: elaboración propia.

La aplicación del cuestionario tuvo lugar dentro de las clases, con la presencia de los orientadores y/o tutores, para explicar mejor las instrucciones de cumplimentación y facilitar que contestaran de forma más completa a todas las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron 0.21 por ciento de los casos y fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra. Respecto de las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de los cuestionarios y se acordó una cita para el encuentro. Ambos se llevaron a cabo en una zona tranquila, donde se les explicaron a los participantes las consignas del proceso, entre ellas: que serían grabados, que no hablaran con rapidez y que no citaran nombres propios, entre otras. Por su parte, con el fin de hallar más riqueza de

datos, los participantes de los grupos de discusión se eligieron teniendo en cuenta los siguientes criterios: participantes del mismo sexo y misma localidad, pertenecer a diferentes tipos de centro y a diferentes cursos. En los grupos de discusión los participantes se distribuyeron en cuatro grupos, dos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, los cuales eran representativos de todas las variables de estudio. El número de participantes en cada grupo fue de ocho.

Las entrevistas semiestructuradas estuvieron constituidas por una muestra de 30 profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudio. Ésta se caracterizó por su voluntariedad y facilidad de acceso, así como por una mayor participación de la comarca respecto a Logroño, más mujeres que hombres y más

profesionales de centros públicos que de concertados. Las conversaciones, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, fueron grabadas y procesadas según lo establecido por Gil y Perera (2001).

Los diferentes datos obtenidos fueron triangulados para configurar los resultados que exponemos a continuación.

RESULTADOS

Los resultados se expondrán de acuerdo con los objetivos planteados. Respecto al primer objetivo, *determinar el porcentaje de acoso escolar sufrido entre los alumnos riojanos participantes*, 8 por ciento de ellos afirmaron haberlo sufrido, mientras que la mayoría (69.5 por ciento), respondió que no lo había sufrido (Tabla 2). Esta respuesta resultó mayoritaria entre alumnas y alumnado matriculado en centros públicos. En este sentido,

la relación entre las variables sexo ($\chi^2= 13.98$; $p<.01$) y sufrimiento de acoso escolar, mostró diferencias significativas al realizar la prueba Chi-cuadrado de Pearson, lo que nos indujo a pensar que el género constituye un condicionante de los fenómenos de *bullying* en La Rioja. Estos datos fueron reafirmados por la Razón de Verosimilitud (14.614; $p=0.003$) y los estadísticos Phi (0.200; $p=0.003$) y V de Cramer (0.200; $p=0.003$). Sin embargo, los valores de estos últimos arrojaron una baja asociación entre estas variables, por lo que dudamos de la vinculación entre ellas. Entre las variables tipo de centro educativo ($\chi^2= 21.63$; $p<.01$) y sufrimiento de acoso escolar se refleja la misma situación: los estadísticos mostraron los siguientes valores: Razón de Verosimilitud (21.841; $p=0.000$) y los estadísticos Phi (0.249; $p=0.00$) y V de Cramer (0.249; $p=0.000$), por lo que la vinculación entre ambas variables parece ser más fuerte que entre las anteriores.

Tabla 2. Distribución de frecuencias y porcentajes sobre el sufrimiento de acoso escolar

| ¿Has sufrido acoso? | f | % | Sexo (%) | Centro (%) |
|---------------------|-----|------|-----------------------|-------------------|
| 1. Sí | 28 | 8.0 | Cas: 6.5 / Cos: 9.5 | P: 10.7 / C: 4.2 |
| 2. No | 242 | 69.5 | Cas: 74.6 / Cos: 64.8 | P: 73.8 / C: 63.4 |
| 3. Alguna ocasión | 39 | 11.2 | Cas: 13.6 / Cos: 8.9 | P: 10.2 / C: 12.7 |
| 4. NS/NC | 39 | 11.2 | Cas: 5.3 / Cos: 16.8 | P: 5.3 / C: 19.7 |
| Total | 348 | 100 | 100 | 100 |

Cas=chicas; Cos=chicos; P=público; C=concertado.

Fuente: elaboración propia.

Estos porcentajes fueron corroborados por muchas familias, especialmente por la mayoría de los profesionales entrevistados, quienes afirmaron que el acoso escolar no es muy común en La Rioja. Los participantes opinaron que hay falta de habilidades sociales y mal comportamiento del alumnado, pero no acoso escolar. Asimismo, los docentes afirmaron actuar enseguida y solucionarlo, y dijeron que si había habido algún caso, era porque los alumnos lo habían mantenido oculto y no lo habían contado. Algunas de las respuestas *más significativas* fueron:

Grupo 1, Padre 2: “Yo, de lo que cuenta mi hija, la verdad es que no... no he oído nada relacionado con acoso en este curso, bueno, sí alguna pelea que otra entre igual a igual, pero sin más, pero no, eso no es acoso, creo yo”.

Grupo 1, Madre 5: “Vamos a ver, hay muchos chicos que tienen problemas para relacionarse y por eso no están acosados”.

Grupo 2, Padre 6: “Hay poco acoso porque los profesores actúan bien ante la menor sospecha”.

Profesor 1: “Este año hemos abierto dos o tres expedientes, pero no todos de acoso, sino de conflictos entre cuadrillas, que son cosas diferentes”.

Profesor 15: “Cada año descubrimos dos o tres casos a través de Internet, investigamos en sus páginas pero lo solucionamos rápido porque se toman medidas desde el principio”.

Profesor 18: “Sí que hay chicos sin habilidades sociales y lo hemos observado bastante, pero no es acoso, en estos casos se limitan a llorar y a llamar a sus padres y éstos se asustan, pero no es tan grave”.

En cuanto al segundo objetivo, *conocer las medidas antiacoso que se adoptan en los centros riojanos*, en la Tabla 3 observamos cómo

la mayoría de los encuestados responde que se usan “partes” y “expedientes disciplinarios” para regular el *bullying*. Los primeros son documentos que recogen datos del alumno, fecha, quién realiza el parte, fecha de aviso a la familia, tipo de conducta negativa que realiza el alumno y propuesta de corrección. Los segundos tienen lugar cuando el alumno ha acumulado varios partes y regulan la convivencia escolar y los derechos y deberes de toda la comunidad educativa, según el Real Decreto 53/2009, 25 de junio. De acuerdo con el análisis del coeficiente de contingencia (tomando el valor porcentual de la variable independiente) Chi-cuadrado ($\chi^2=19.643$; $p=0.020$), Razón de Verosimilitud (20.279; $p=0.016$), Phi (0.238; $p=0.20$) y V de Cramer (0.238; $p=0.020$), no existe una relación significativa entre las variables sexo y medidas antiacoso adoptadas.

Tabla 3. Distribución de frecuencias y porcentajes de las actuaciones del centro ante el acoso

| Actuaciones del centro | f | % | Chi-cuadrado-sexo (%) |
|------------------------------------|-----|------|-----------------------------|
| 1. Profesores hablan con agresores | 59 | 17.0 | Chicas: 16.6 / Chicos: 17.3 |
| 2. Partes, expedientes | 89 | 25.6 | Chicas: 22.5 / Chicos: 28.5 |
| 3. Lllaman a los padres | 43 | 12.4 | Chicas: 11.2 / Chicos: 13.4 |
| 4. No se hace nada por miedo | 11 | 3.2 | Chicas: 3.0 / Chicos: 3.4 |
| 5. Cámaras para controlar | 13 | 3.7 | Chicas: 4.7 / Chicos: 2.8 |
| 6. En tutoría se trabaja el tema | 21 | 6.0 | Chicas: 4.5 / Chicos: 7.7 |
| 7. Se expulsa al acosador | 52 | 14.9 | Chicas: 20.1 / Chicos: 10.1 |
| 8. Mucha vigilancia | 7 | 2.0 | Chicas: 3.6 / Chicos: 0.6 |
| 9. Carteles y eslóganes antiacoso | 3 | 0.9 | Chicas: 0.6 / Chicos: 1.2 |
| 10. NS/ NC | 50 | 14.4 | Chicas: 19.0 / Chicos: 9.5 |
| Total | 348 | 100 | Chicas: 100 / Chicos: 100 |

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos participantes en los grupos de discusión explicaron también que en los centros se aplican “partes” como medida principal, seguidas de otras como “llamar a casa”, “expulsar a la víctima”, o incluso “esconder lo ocurrido” por miedo a perder el prestigio del centro. Otros alumnos piensan que los

profesores no actúan porque no se enteran de lo que sucede. Por el contrario, la mayoría de familias están contentas con las medidas antiacoso llevadas a cabo en el instituto, aunque no saben identificarlas. Algunas respuestas significativas dadas por los participantes se recogen seguidamente:

Grupo 1, alumno 2: "...nos ponen partes y otros castigos en el colegio, y encima llaman para que te castiguen más en casa".

Grupo 2, alumno 7: "...lo que deberían de hacer es llevar al acosador a otro instituto, y no a la víctima, que no tiene la culpa".

Grupo 1, alumno 5: "...a veces tapan las cosas, en el caso de mi hermano dieron parte a la Consejería de Educación, subieron al instituto para ver qué pasaba y el director dijo que nada".

Grupo 2, alumno 5: "...creo que los profesores no se han enterado de que en mi clase están acosando a un chaval".

Grupo 2, padre 8: "...yo creo que en la escuela hacen todo lo que pueden, están muy preparados, más que nosotros los padres".

El profesorado ofreció una versión diferente en las entrevistas, al afirmar que usan sanciones con el alumnado como último recurso, después de haber utilizado otras medidas preventivas como el diálogo, la vigilancia y las actuaciones organizadas en el Plan de Acción Tutorial y en el Plan de Convivencia. Una mínima parte de docentes apuntó que su labor era limitada, de apoyo sólo al orientador, o incluso, a veces, no haciendo nada al respecto. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

Profesor 6: "...cuando se detecta un caso, se habla primero con los alumnos, luego con los tutores, con los padres y con el equipo directivo, en concreto con el jefe de estudios, y depende de esto se usan castigos o no".

Profesor 17: "...las medidas principales son el Plan de Acción Tutorial y Plan para la Mejora de la Convivencia Escolar, que organizan actividades para formar a profesores en esto, se enseña a los alumnos a mediar..."

Profesor 7: "...en horas de tutoría trabajamos actividades para la cooperación, habilidades sociales y resolución de conflictos".

Profesor 20: "...nosotros derivamos el problema al orientador, que creo que para eso está, tenemos muchas cosas que hacer dentro de la clase como para abarcar también lo de fuera... y a veces ni él mismo puede con la problemática y tienen que intervenir desde fuera".

Profesor 5: "...te digo que en general no se hace nada, se habla con los padres y se cambia a los alumnos víctimas de centro, ¿qué te parece?".

En lo que concierne al tercer objetivo, *identificar una posible relación entre el porcentaje de acoso escolar sufrido entre los alumnos y las medidas antiacoso*, la Tabla 4 muestra la utilización de partes y expedientes disciplinarios con la mayoría del alumnado que no había sufrido acoso: los primeros son documentos que recogen datos del alumno, fecha, quién lo realiza, fecha de aviso a la familia, tipo de conducta negativa que realiza el alumno y propuesta de corrección; los segundos tienen lugar cuando el alumno ha acumulado varios partes y regulan la convivencia escolar y los derechos y deberes de toda la comunidad educativa, según el Real Decreto 53/2009, 25 de junio. En cuanto a la mayoría del alumnado que había sufrido acoso, manifestaron que las medidas mayoritarias empleadas en su centro eran el diálogo entre profesores y agresores. Por su parte, el alumnado, las familias y el profesorado participantes en las entrevistas y grupos de discusión constataron que las medidas antiacoso que se tomaban en los centros educativos riojanos eran las disciplinarias, lo que explicaría el "relativo" bajo porcentaje de acoso que sufren los alumnos riojanos. El análisis de contingencia muestra que hay una fuerte asociación entre ambas variables, mientras que los estadísticos subsiguientes la

apoyan: Chi-cuadrado ($\chi^2= 208.649$; $p=0.00$), Razón de Verosimilitud (164.649; $p=0.00$), Phi (0.774; $p=0.00$) y V de Cramer (0.447; $p=0.000$).

Tabla 4. Medidas antiacoso y porcentaje de sufrimiento del mismo

| Medidas antiacoso del centro | No he sufrido acoso (%) | Sí he sufrido acoso (%) |
|------------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1. Profesores hablan con agresores | 15.7 | 39.3 |
| 2. Partes, expedientes | 30.6 | 7.1 |
| 3. Llaman a los padres | 15.7 | 10.7 |
| 4. No se hace nada por miedo | 1.2 | 10.7 |
| 5. Cámaras para controlar | 4.5 | 3.6 |
| 6. En tutoría se trabaja el tema | 5.4 | 7.1 |
| 7. Se expulsa al acosador | 17.4 | 14.3 |
| 8. Mucha vigilancia | 2.1 | 7.1 |
| 9. Carteles y eslóganes antiacoso | 1.2 | 0.0 |
| 10. No sabe | 6.2 | 0.0 |
| Total | 100 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en relación al cuarto objetivo, *averiguar qué medidas antiacoso se deberían tomar en los centros educativos*, los resultados se muestran en la Tabla 5. En ella

observamos cómo la mayoría del alumnado responde que se deberían realizar más actividades grupales entre todos los alumnos del centro.

Tabla 5. Distribución de frecuencias y porcentajes sobre medidas antiacoso que se deberían tomar en los centros

| Medidas antiacoso que se deberían tomar | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| 1. Más actividades grupales entre todos los alumnos | 144 | 41.4 |
| 2. No son necesarias | 55 | 15.8 |
| 3. Medidas para enseñar el respeto y la tolerancia | 98 | 28.2 |
| 4. NS/NC | 51 | 14.7 |
| Total | 348 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas, el profesorado solicitó principalmente más coordinación y diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa, en especial con las familias. También demandan un mayor número de horas, otra organización de la acción tutorial y *más actividades* sobre la empatía, la tolerancia, la disciplina y el respeto. Asimismo, solicitan más recursos humanos —mediadores, orientadores

y profesores especializados en resolución de conflictos— e infraestructura apropiada para ello; al tiempo que mayor formación en acoso escolar, orientación de la estructura de los centros hacia la convivencia, un menor número de alumnos por clase, más implicación de todo el personal del centro y un modelo protocolarizado para erradicar el acoso. Destacamos algunas respuestas dadas por los docentes:

Profesor 19: "...tenemos que hablar todos más del asunto y los padres son fundamentales, y a muchos ni los conocemos".

Profesor 12: "...sólo hay una hora de tutoría a la semana y se trabaja poco con valores convivenciales como la empatía, la tolerancia, la disciplina o el respeto".

Profesor 20: "...hay pocos orientadores, pero la medida más importante sería la de introducir la figura del mediador, pero no llegan nunca, sólo hay un mediador socio-cultural paquistaní para toda la zona, es una vergüenza...".

Profesor 3: "...pero la medida más importante que se debería tomar es que cada profesor dentro de su clase hiciese más hincapié en los valores y no tanto en los contenidos, como hasta ahora. Creo que el profesor necesita más concienciación que formación... los profesores derivamos los problemas al tutor y a la familia y nos lavamos las manos en muchas ocasiones, pensamos que no nos pagan para eso, y en realidad debíamos de reflexionar".

Profesor 8: "Hay que obligar a los profesores a recibir cursos específicos sobre convivencia... Sé que la FETE da unos cursos sólo de convivencia en las aulas, pero esta formación sólo es una burbuja porque fuera hay otros modelos que les influyen más que nosotros... además, en general, los profesores se lavan las manos como Pilatos cuando salen del aula, sin darse cuenta de que están aumentando el problema".

Profesor 13: "...los bedeles, bibliotecarios, camareros, secretarios, personal de limpieza, entre otros, también deberían vigilar lo que pasa".

Profesor 16: "Debería de haber un protocolo de actuación formalizado en el que

interviniesen de forma organizada todos los profesionales del ir de la mano con otros centros".

La asignatura de Educación para la ciudadanía fue bastante valorada por los profesores riojanos, aunque opinaron que no erradicaba el acoso. Algunas de las respuestas significativas al respecto fueron:

Profesor 2: "Sí, desde luego se ha de impartir, la religión nos cuenta historietas que no nos enseñan nada de nada. Los chavales no saben aplicarlo a la vida. Hay que ser más directos. Éstos son cuentos chinos y lo que necesitamos son palabras directas y no metáforas".

Profesor 5: "Sí, ayuda mucho igual que la de ética, pero ahora se ha reducido una hora la asignatura de ética y todo ello sigue siendo escaso. Estos profesores vienen del campo de la Filosofía y es una pena, porque con estos contenidos aprenden a ser críticos, que es la base".

Profesor 10: "...pero no soluciona el problema de raíz, y es que debería ser impartida por un profesor preparado, con unos contenidos adecuados y más horas a la semana".

Por otra parte, en los grupos de discusión los alumnos también expresaron que los docentes deberían hablar más con las familias de los agresores principalmente y que los compañeros de clase deberían apoyar más a las víctimas. Los padres exigen más comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa, un programa protocolizado y una mayor denuncia.

Grupo 1, alumno 3: "...hablar más con los padres de los malos para que hagan algo".

Grupo 1, alumno 1: "...deberían ponerse en medio y decirles que no les insulten y que paren".

Grupo 2, padre 1: "...y unas pautas para que las sepamos todos yo creo que es suficiente, que la gente hable, que no se lo calle".

Grupo 2, padre 1: "Sí, porque este tipo de chavales cuando salen de la escuela se van de rositas, porque sus padres nunca les riñen y éste es el verdadero problema, yo creo".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados mostrados anteriormente confirman que el porcentaje de acoso escolar sufrido por el alumnado riojano es relativamente bajo, si lo comparamos con estudios realizados en otros lugares, lo que verifica la primera hipótesis. Además, comprobamos que el acoso es un fenómeno condicionado por el tipo de centro del alumnado, aunque diferentes estudios han revelado que la existencia de mayores o menores niveles de acoso en un tipo de centros u otros no es concluyente (Sáez *et al.*, 2005; Defensor del Pueblo Riojano, 2008).

En la segunda hipótesis planteábamos que las medidas más utilizadas en los centros educativos riojanos contra el acoso escolar eran las disciplinarias y, efectivamente, así ha quedado manifestado. Sin embargo, no existen diferencias en la aplicación de estas medidas en cuanto al sexo del alumnado.

Respecto a la tercera hipótesis queda evidenciado que son los partes y expedientes, en principio, las medidas más eficaces contra el acoso escolar. Sin embargo, como muestra el resto de resultados, no son la única solución para eliminar esta problemática, por lo que la comunidad educativa se debería replantear su actuación desde una perspectiva preventiva (Doménech y Guerrero, 2005; Teixidó y Capell, 2006) y por supuesto ecológica.

Esta problemática necesita, además, otro tipo de medidas, lo que confirma también la cuarta hipótesis; Rodríguez (2007) y Calvo y Ballester (2007) opinan que los alumnos participantes en actos de acoso que reciben sólo sanciones no obtienen la atención que

merecen y siguen acosando a lo largo del tiempo, por ello se debería buscar el diálogo y el consenso entre todos, además de proponer programas de modificación de conductas disruptivas y de refuerzo de las positivas.

En general, el alumnado riojano no está contento con las medidas puestas en marcha por los centros educativos; en ello coinciden con diferentes investigaciones que muestran que la percepción de reglas arbitrarias o de reglas injustas, así como de inconsistencia de las mismas o pocas explicaciones sobre tales medidas por parte de los docentes conducen a la crítica y a actitudes negativas del alumnado, como por ejemplo una reducción de la confianza en el centro educativo (Alerby, 2003; Devine, 2002; Elliott *et al.*, 1986; Lewis y Lovegrove, 1987; Scarlett, 1988; Tattum, 1982; Thomson y Holland, 2002; Thornberg y Elvstrand, 2012; Williams, 1993).

En contrapartida, los adultos, sobre todo el profesorado, opinan que en los centros educativos riojanos se usa el diálogo entre todos los implicados en el conflicto para intentar solucionar el problema, además de medidas integradas en los planes del centro como: la formación en convivencia dirigida a toda la comunidad escolar, la vigilancia y protección para las víctimas y la enseñanza de habilidades sociales y valores para mejorar la convivencia en horas de tutoría.

Aunque en general los centros educativos actúan bien contra el acoso escolar y las medidas disciplinarias aparentemente son eficaces, la mayoría de los participantes opinaron que se deberían generar más medidas preventivas, como realizar más actividades grupales entre el alumnado y entre toda la comunidad educativa en general. En este sentido, Polo *et al.* (2011) expresan que hay una relación positiva entre el clima negativo y la ausencia de trabajo en grupo. Por ello, es preciso favorecer el clima positivo del aula y del centro, trabajando con metodologías de enfoque cooperativo, ya que con ellas se aprende a resolver mejor los conflictos y se eleva la autoestima, con lo

cual aumentan las habilidades sociales de los alumnos (Defensor del Pueblo Riojano, 2008; Garaigordobil, 2007; Hernández, 2007; Rytivaara, 2012).

El clima escolar ha sido definido por Cohen *et al.* (2009) como la calidad y el carácter de la vida escolar; en él se incluyen las normas, los valores y expectativas que hacen que el alumnado se sienta social, emocional y físicamente seguro. La intervención sobre el clima escolar, por tanto, puede convertirse en una herramienta eficaz para combatir el *bullying*. Algunas muestras de la efectividad de las actuaciones sobre el clima escolar las encontramos en programas como el de Prevención de la Intimidación de Olweus (OBBP), que pretenden cambios a mediano y largo plazo en el comportamiento del alumnado al crear un ambiente escolar positivo basado en intervenciones a nivel comunitario, la participación del alumnado a través del diálogo en debates y actividades, así como en la confección de normas anti-*bullying* (Bauer *et al.*, 2007; Rytivaara, 2012). La implicación del alumnado en la elaboración de este tipo de normas reduce la agresión y la victimización entre estudiantes y aumenta el rendimiento académico (Arum, 2003; Brand *et al.*, 2003; Gottfredson *et al.*, 2005; Bear *et al.*, 2011). En esta misma dirección, el estudio de Thornberg y Elvstrand (2012) concluye que es necesario que existan normas en los centros educativos, pero que éstas han de ser consensuadas por el alumnado, pues de lo contrario se crearán seres inmaduros, irracionales y dependientes de la disciplina. Si el alumnado participa en la definición de estas normas, se concebirá como agente competente con derecho a la participación.

Otros programas que se están aplicando se centran en el desarrollo del aprendizaje social y emocional (Durlak *et al.*, 2011; Zins y Elias, 2006), educación de la personalidad (Berkowitz y Schwartz, 2006), Programas de Apoyo al Comportamiento Positivo (SWPBS) (Sailor *et al.*, 2009), y programas que se centran en la prevención de problemas específicos de

comportamiento, tales como la intimidación (Merrell *et al.*, 2008; Swearer *et al.*, 2010) y la violencia escolar (American Psychological Association Task Force Zero Tolerance, 2008; Jimerson y Furlong, 2006).

Por su parte, Persson y Svensson (2013) confirman que los programas preventivos de acoso escolar van en aumento, pero que la mayoría de las personas implicadas en ellos desconocen su eficacia y los beneficios económicos que reportan. La eficacia de estos planes ha sido evaluada en Suecia y se ha demostrado que sólo uno de los 21 programas anti-intimidación evaluados se podía considerar eficaz (SNAE, 2007). Asimismo, Ttofi *et al.* (2008) documentaron 59 programas anti-*bullying*, de los cuales 30 consiguieron reducir entre un 17 y un 23 por ciento la victimización. Los elementos más eficaces de los programas analizados eran: los métodos disciplinarios, el empleo de videos, trabajo cooperativo con los compañeros, la formación de las familias y la supervisión en el patio del centro educativo.

Las familias solicitan que los centros denuncien más y que el profesorado esté más alerta. Sin embargo, los docentes riojanos observan la necesidad de aumentar las medidas contra el acoso escolar, entre ellas: el establecimiento de un protocolo generalizable a todos los centros educativos, avanzar en el desarrollo de los planes de convivencia y continuar con las actuaciones del Observatorio de violencia escolar.

Estas son medidas globales que no afectan directamente a los conflictos particulares entre iguales. Por ello, aunque los centros educativos riojanos actúen bien contra el acoso escolar, se exige un modelo especializado y protocolarizado para afrontarlo. En este caso, puede tomarse como referencia la guía contra el acoso escolar propuesta por la Inspección Educativa de Vitoria en 2007.

Otra medida demandada por los docentes es fomentar la participación de toda la comunidad educativa, contratar más profesionales especializados en psicología y mediación

(Cowe y Sharp, 1996; Escámez, 2006; Martínez y García, 2009; Ortega, 2008; Salmivalli y Peets, 2010; Torrego, 2000) y aumentar el número de horas de tutoría a la semana, en las que habría que impartir más contenidos sobre resolución de conflictos, habilidades sociales y valores para la convivencia, ya sea a través de la acción tutorial, de asignaturas específicas, o integrándolas en el currículo ordinario. Todo ello coincide con las propuestas de Lino (2007), Molina (2005), Marina y Bernabeu (2009), Olweus (1998), Prawda (2000) y Villafranca y Buscarais (2010).

La capacitación y formación docente también constituye un requisito imprescindible para reducir los fenómenos de violencia y acoso escolar, tal y como diferentes investigaciones han puesto de relieve (Furlán, 2012; Debarbieux y Fotinos, 2010). Así, ante una situación en la que se manifiestan problemas de conducta, la intervención específica de docentes previamente formados mejora el comportamiento del alumno concreto y el entorno general del aula (Sawka *et al.*, 2002; Swinson y Cording, 2002); por otro lado, un docente no formado agrava la situación (Cunningham y

Sugawara, 1988). La explicación a esta mejora se debe, según Álvarez (2007), a la influencia de las características de la persona que observa el comportamiento agresivo. Asimismo, su propuesta para que el docente se encuentre preparado para actuar ante este tipo de situaciones pasa por la formación en talleres o cursos especializados y la tutorización del propio profesorado por parte de otros expertos en temáticas como los trastornos emocionales y de conducta. Por tanto, a la luz de los resultados tanto de nuestro trabajo de campo como de otras investigaciones revisadas, apostamos firmemente por la puesta en marcha e investigación de nuevos programas que luchen contra la violencia escolar desde un enfoque preventivo, centrándose en el desarrollo y maduración personal de los individuos. Creemos en una nueva escuela, centrada en crear seres libres y altruistas más que en la puesta de límites; en este sentido, el trabajo cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales fomentaría la empatía necesaria para que los alumnos aprendan a resolver y a mediar los conflictos a los que se tendrán que enfrentar a lo largo de su vida.

REFERENCIAS

- AHMED, Ramadán (2005), "Manifestation of Violence in Arab Schools and Procedures for Reducing it", en Florence Denmark, Herbert Krauss, Robert Wesner, Elizabeth Midlarsky y Uwe Gielen (eds.), *Violence in Schools. Crossnational and cross-cultural perspectives*, Nueva York, Springer, pp. 207-236.
- ALERBY, Eva (2003), "During the Break we Have Fun: A study concerning pupils' experience of school", *Educational Research*, núm. 45, pp. 17-28.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008), "Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An evidentiary review and recommendations", *American Psychologist*, núm. 63, pp. 852-862.
- ARUM, Richard (2003), *Judging School Discipline: The crisis of moral authority*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BAUER, Nerissa S., Paula Lozano y Frederick P. Rivera (2007), "The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A controlled trial", *Journal of Adolescent Health*, núm. 40, pp. 266-274.
- BEAR, George, Clare Gaskins, Jessica Blank y Fang Fang Chen (2011), "Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability", *Journal of School Psychology*, núm. 49, pp. 157-174.
- BERKOWITZ, Marvin W. y Merle Schwartz (2006), "Character Education", en George G. Bear y Kathleen M. Minke (eds.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention*, Bethesda, National Association of School Psychologists, pp. 15-27.
- BLAYA, Catherine (2006a), "Factores de riesgo escolares", en Ángela Serrano (ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel, pp. 165-180.

- BLAYA, Catherine (2006b), *Violences y maltraitances en milieu scolaire*, Barcelona, Armand Colin.
- BLAYA, Catherine, Eric Debarbieux y Stephanie Rubi (2003), "Gender and Violence in Schools", en UNESCO, *Gender and Education for All: The leap to equality*, París, UNESCO, Education for All Global Monitoring Report 2003/4, pp. 1-11.
- BRAND, Stephen, Robert Felner, Minsuk Shim, Anne Seitsinger y Thaddeus Dumas (2003), "Middle School Improvement and Reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety", *Journal of Educational Psychology*, núm. 95, pp. 570-588.
- CALVO Ángel y Francisco Ballester (2007), *Acoso escolar: procedimientos de intervención*, Madrid, EOS.
- CARRA, Cecile (2009), "Tendances europeennes de la recherche sur les violences et deviances en milieu scolaire. Acquis, problemes et perspectives", *International Journal of Violence and School*, núm. 10, pp. 101-115.
- CHEN, Ji Kan y Ron Avi Astor (2009), "Students' Reports of Violence against Teachers in Taiwanese Schools", *Journal of School Violence*, vol. 8, núm. 1, pp. 2-17, en: <http://dx.doi.org/10.1080/15388220802067680> (consulta: 23 de enero de 2010).
- CICEK, Volkan (2012), "Common Unacceptable Types of Behaviors Referred Directly with no Interventions in US Kindergarten thru 12th Grade Public School System", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, núm. 47, pp. 1249-1262.
- COWE, Helen y Sonia Sharp (eds.) (1996), *Peer Counseling in Schools: A time to listen*, London, David Fulton.
- COHEN, Jonathan, Libby McCabe, Nicholas Michelli y Terry Pickeral (2009), "School Climate: Research, policy, practice, and teacher education", *Teachers College Record*, núm. 111 (1), pp. 180-213.
- CUNNINGHAM, Bruce y Alan I. Sugawara (1988), "Pre-service Teachers' Perceptions of Children's Problem Behaviours", *Journal of Educational Research*, núm. 82, pp. 34-39.
- DE WET, Corene (2010), "Victims of Educator-Targeted Bullying: A qualitative study", *South African Journal of Education*, núm. 30, pp. 189-201.
- DEBARBIEUX, Eric y Georges Fotinos (2010), *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*, Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux 2/Observatoire International de la Violence à L'école.
- Defensor del Pueblo Riojano (2008), *Convivencia escolar en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Rioja*, Logroño, Isasa.
- DEVINE, Dymrna (2002), "Children's Citizenship and the Structuring of Adult-child Relations in the Primary School", *Childhood*, núm. 9, pp. 303-320.
- DOMÉNECH, Joan y Joan Guerrero (2005), *Miradas a la educación que queremos*, Barcelona, Graó.
- DURLAK Joseph, Roger Weissberg, Allison Dymnicki, Rebecca Taylor y Kriston Schellinger (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, núm. 82, pp. 474-501.
- DUVERGER, Maurice (1996), *Métodos de las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel.
- DZUKA, Jozef y Claudia Dalbert (2007), "Student Violence against Teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world", *European Psychologist*, núm. 12, pp. 253-260, en: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253> (consulta: 9 de junio de 2010).
- ELLIOTT, Stephen N., Joseph C. Witt, Gloria A. Galvin y Glenn L. Moe (1986), "Children's Involvement in Intervention Selection: Acceptability of interventions for misbehaving peers", *Professional Psychology, Research and Practice*, núm. 17, pp. 235-241.
- ESCÁMEZ, Juan (2006), "La ética profesional del mediador familiar", en Ana Hirsch (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral*, México, Gernika, pp. 47-72.
- FURLÁN, Alfredo (2003), "Introducción", en Alfredo Furlán, Juan Manuel Piña y Lya Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, vol. 2, México, COMIE, col. La investigación educativa en México 1992-2002, pp. 27-29.
- FURLÁN, Alfredo (2012), "Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. especial, pp. 118-128.
- GAIRÍN, Joaquín, Carmen Armengol y Blanca Silva (2013), "El "bullying" escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención", *Educación XXI*, vol. 16, núm. 1, pp. 17-38.
- GARAIGORDOBI, Maite (2007), *Programa Juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*, Madrid, Pirámide.
- GARCÍA-Longoria, María Paz (2000), *El procedimiento metodológico en trabajo social*, Murcia, Ed. José M^a Carbonell Arias.
- GIL, Javier y Víctor Hugo Perera (2001), *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*, Sevilla, Kronos.
- GÓMEZ, Antonio (2005), "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, pp. 693-718.

- GOTTFREDSON, Gary D., Denise C. Gottfredson, Allison A. Payne y Nisha C. Gottfredson (2005), "School Climate Predictors of School Disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 42, núm. 4, pp. 412-444.
- HERNÁNDEZ, Griselda y María del Rosario Reyes (2011), "Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 133, pp. 162-173.
- HERNÁNDEZ, María Ángeles (2007), "Escuela de padres. Una nueva vía de comunicación entre escuela y familia", *Actas del congreso de familia y escuela: un espacio para la convivencia*, Valencia, Generalitat Valenciana, del 9 al 11 de noviembre de 2006.
- Inspección Educativa de Vitoria (2007), *Formas de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- JAMES, Deborah J., Maria Lawlor, Pat Courtney, Ann Flynn, Bernie Henry y Niamh Murphy (2008), "Bullying Behaviour in Secondary Schools: What roles do teachers play?", *Child Abuse Review*, núm. 17, pp. 160-173, en: <http://dx.doi.org/10.1002/car.1025> (consulta: 12 de enero de 2009).
- JIMERSON, Shane R. y Michael Furlong (eds.) (2006), *Handbook of School Violence and School Safety: From research to practice*, Mahwah, Erlbaum.
- KAUPPI, Teemu y Maili Pörhölä (2012), "Teachers Bullied by Students: Forms of bullying and perpetrator characteristics", *Violence and Victims*, núm. 27, pp. 396-413, en: <http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.27.3.396> (consulta: 12 de enero de 2012).
- KHOURY-Kassabri, Mona, Ron Avi Astor y Rami Benbenishty (2009), "Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence against Peers and Teachers: A crosscultural and ecological analysis", *Journal of Interpersonal Violence*, núm. 24, pp. 159-182, en: <http://dx.doi.org/10.1177/0886260508315777> (consulta: 18 de febrero de 2011).
- KIMMEL, Michael (2004), "A Black Woman Took my Job", *New Internationalist Magazine*, vol. 37, núm. 3, en: <http://www.newint.org/features/2004/11/01/men/> (consulta: 6 de octubre de 2009).
- LEWIS, Ramón y Malcolm N. Lovegrove (1987), "What Students Think of Teacher's Classroom Control Techniques: Results from four studies", en Nigel Hastings y Josh Schwieso (eds.), *New Directions in Educational Psychology*, vol. 2: Behaviour and motivation, Londres, Falmer Press, pp. 93-113.
- LINO, Emma (2007), "Acoso escolar: pautas para reconocer este problema en secundaria", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 167, pp. 38-41.
- LUCAS, Beatriz y Rosario Martínez (2008), "El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 2, pp. 89-99.
- MARINA, José Antonio y Rafael Bernabeu (2009), *Competencia social y ciudadana*, Madrid, Alianza.
- MARTÍNEZ, María Jesús y Rafela García (2009), *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- MEDINA, Antonio (2006), "Cuestionario sobre acoso escolar", *Jornadas universitarias sobre acoso escolar: propuestas educativas para su solución*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 21-22 de junio, en: <http://www.uned.es/jutedu> (consulta: 28 de septiembre de 2007).
- MERRELL, Kenneth W., Barbara A. Gueldner, Scott W. Ross y Duane M. Isava (2008), "How Effective are School Bullying Intervention Programs? A metaanalysis of intervention research", *School Psychology Quarterly*, núm. 23, pp. 26-42.
- MINGO, Araceli (2010), "Ojos que no ven... Violencia escolar y género", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 25-48.
- MOLINA, Fidel (2005), "Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención", *Cultura y Educación*, vol. 17, núm. 3, pp. 213-223.
- MOOIJ, Tom (2011), "Secondary School Teachers' Personal and School Characteristics, Experience of Violence and Perceived Violence Motives", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 17, pp. 227-253, en: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.539803> (consulta: 31 de enero de 2012).
- OLABUENAGA, José Ignacio (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- OLWEUS, Dan (1979), "Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A review", *Psychological Bulletin*, núm. 86, pp. 852-875.
- OLWEUS, Dan (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- OLWEUS, Dan (2006), "Una revisión general del acoso escolar", en Ángela Serrano (ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel, pp. 79-103.
- ORTEGA, Rosario (2008), *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*, Madrid, CIDE-Secretaría General Técnica.
- ORTEGA, Rosario y Joaquín Mora-Merchán (2000), *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla, Mergablum.

- ORTEGA, Rosario, Rosario Del Rey y Francisco Córdoba (2010), "Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico", en Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, Madrid, Alianza, pp. 299-319.
- PERSSON, Mattias y Mikael Svensson (2013), "The Willingness to Pay to Reduce School Bullying", *Economics of Education Review*, núm. 35, pp. 1-11.
- PINHEIRO, Paulo S. (2006), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*, Nueva York, Organización de las Naciones Unidas.
- POLO, María I., Benito León y Margarita Gonzalo (2011), "Clima del aula y acoso escolar en una muestra de alumnos de primaria", en José M. Román, Miguel A. Carbonero y Juan D. Valdivieso (comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, Valladolid, Asociación Nacional de Psicología y Educación, pp. 433-444.
- PRADWA, Ana (2000), *Mediación escolar sin mediadores*, en Cultura e Pratica Della Mediazione: Atti del III Congresso del Foro Mondiale di Mediazione, Roma, Edizione Istituto Carlo Amore.
- RODRÍGUEZ Muñoz, Víctor M. (2007), "Concepciones del alumnado en ESO: sobre la convivencia en centros educativos", *Revista de Educación*, núm. 343, pp. 453-475.
- RYTIVAARA, Anna (2012), "Collaborative Classroom Management in a Co-Taught Primary School Classroom", *International Journal of Educational Research*, núm. 53, pp. 182-191.
- SÁEZ, Trinidad, Julio Calvo, Fernando Fernández y Antonio Silván (2005), *Acoso escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja*, Logroño, Servicio de inspección técnica de la comunidad autónoma de La Rioja.
- SAILOR, Wayne, Glen Dunlap, George Sugai y Rob Horner (eds.) (2009), *Handbook of Positive Behavior Support*, Nueva York, Springer.
- SALMIVALLI, Christina y Kätlin Peets (2010), "Bullying en la escuela: un fenómeno grupal", en Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, Madrid, Alianza, pp. 81-101.
- SAWKA, Kristin D., Barry L. McCurdy y Mark C. Mannella (2002), "Strengthening Emotional Support Services: An empirically based model for training teachers of students with behavior disorders", *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, núm. 10, pp. 223-232.
- SCARLETT, Paul (1988), "Discipline: Pupil and teacher perceptions", *Maladjustment and Therapeutic Education*, núm. 7, pp. 169-177.
- SERRANO, Ángela e Isabel Iborra (2005), *Violencia entre compañeros en la escuela*, Valencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- SMITH, Peter K., Yohji Morita, Josine Junger-Tas, Dan Olweus, Richard Catalano y Philip T. Slee (eds.) (1999), *The Nature of School Bullying*, Londres, Routledge.
- The Swedish National Agency for Education (SNAE) (2007), "Granskning av utvärderingar av program mot mobbning 2007", Estocolmo, Myndigheten för skolutveckling.
- SWEARER, Susan M., Dorothy L. Espelage, Tracy Vailancourt y Shelley Hymel (2010), "What can be Done about School Bullying?: Linking research to educational practice?", *Educational Researcher*, núm. 39, pp. 38-47.
- SWINSON, Jeremy y Mike Cording (2002), "Assertive Discipline in a School for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties", *British Journal of Special Education*, núm. 29, pp. 72-75.
- TATTUM, Delwyn (1982), *Disruptive Pupils in Schools and Units*, Chichester, John Wiley & Sons.
- TEIXIDÓ, Joan y Dolors Capell (2006), "La millora de la convivència als centres educatius. Què poden fer-hi els equips directius", I Jornada d'organització i Direcció de Centres Educatius, Girona, 14 de noviembre de 2006.
- TERRY, Andrew A. (1998), "Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence", *British Journal of Educational Psychology*, núm. 68, pp. 255-268, en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x> (consulta: 27 de marzo de 2012).
- THOMSON, Rachel y Janet Holland (2002), "Young People, Social Change and the Negotiation of Moral Authority", *Children & Society*, núm. 16, pp. 103-115.
- THORNBERG, Robert y Helene Elvstrand (2012), "Children's Experiences of Democracy, Participation, and Trust in School", *International Journal of Educational Research*, núm. 53, pp. 44-54.
- TORREGO, Juan Carlos (2000), *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para formación de formadores*, Madrid, Narcea.
- TTOFI, Maria, David Farrington y Anna Baldry (2008), *Effectiveness of Programs to Reduce School Bullying: A systematic review*, Estocolmo, The Swedish National Council for Crime Prevention.
- TÜRKÜM, Ayse Sibel (2011), "Social Supports Preferred by the Teachers when Facing School Violence", *Children and Youth Services Review*, núm. 33, pp. 644-650, en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.11.005> (consulta: 25 de noviembre de 2012).

- TWEMLOW, Stuart W., Peter Fonagy, Frank C. Sacco (2001), "An Innovative Psychodynamically Influenced Approach to Reduce School Violence", *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, núm. 40, pp. 377-379.
- VILA, Daniel (2006), "Acoso en las aulas", *Muface*, núm. 201, pp. 34-38.
- VILLAFRANCA, Isabel y María Rosa Buscarais (2010), "La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales", *Bordón*, vol. 61, núm. 2, pp. 139-149.
- WILLIAMS, Mary M. (1993), "Actions Speak Louder than Words: What students think", *Educational Leadership*, vol. 51, núm. 3, pp. 22-23.
- ZINS, Joseph E. y Maurice J. Elias (2006), "Social and Emotional Learning", en George G. Bear y Kathleen M. Minke (eds.), *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention*, Bethesda, National Association of School Psychologists, pp. 1-13.