



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA



FACULTAD DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN

## Trabajo de Fin de Máster

### **Percepciones y experiencias de los líderes educativos sobre la gestión de la convivencia, los estilos de liderazgo y su influencia en la prevención del bullying**

*Perceptions and experiences of educational leaders on  
coexistence management, leadership styles and their influence  
on bullying prevention*



**Máster Universitario en Supervisión, Evaluación y Dirección**  
de centros y programas educativos

**Autor:** Ángel Gutiérrez Rodríguez

**Tutora:** Eva Hinojosa Pareja

**Curso académico:** 2020/2021

## **Resumen**

La investigación ha demostrado cómo los modelos participativos de liderazgo y gestión de la convivencia contribuyen a mejorar el clima escolar y, con ello, a prevenir problemas de convivencia como el bullying. Esta investigación explora las percepciones y las experiencias que tienen los líderes educativos en torno al acoso escolar y a la gestión democrática de la escuela para la construcción de un clima escolar positivo que contribuya a prevenir situaciones de victimización. Se entrevistó a un total de 10 líderes educativos de cinco centros públicos de distintas características. Los resultados muestran una cierta inclinación por los estilos de gestión y de liderazgo más participativos. Finalmente, los resultados se someten a discusión y se proponen futuras líneas de investigación y posibles implicaciones prácticas.

*Palabras clave:* Convivencia, clima escolar, liderazgo, bullying.

## **Abstract**

Research has shown how participatory models of leadership and coexistence management contribute to improving the school climate and, with it, to preventing coexistence problems such as bullying. This research explores the perceptions and experiences that educational leaders have regarding bullying and the democratic management of the school for the construction of a positive school climate that contributes to preventing situations of victimization. A total of 10 educational leaders from five public centers of different characteristics were interviewed. The results show a certain inclination towards more participative management and leadership styles. Finally, the results are submitted for discussion and future lines of research and possible practical implications are proposed.

*Keywords:* Coexistence, school climate, leadership, bullying.

# Índice

1. Introducción.....	4
2. Fundamentación teórica.....	5
2.1. El bullying: Uno de los principales problemas de convivencia.....	5
2.2. Modelos de gestión de la convivencia escolar.....	7
2.2.1. Modelo «no hacer nada».....	8
2.2.2. Modelo punitivo o autoritario.....	8
2.2.3. Modelo democrático.....	9
2.3. Liderar escuelas democráticas para prevenir el acoso escolar.....	10
3. Objetivos de investigación.....	14
4. Interrogantes de investigación.....	15
5. Metodología de investigación.....	16
5.1. Posicionamiento metodológico.....	16
5.2. Descripción de los contextos de estudio y de los participantes.....	17
5.3. Diseño de investigación. Fases del estudio.....	19
5.4. Instrumentos de producción de información.....	20
5.5. Proceso de análisis.....	22
5.6. Cuestiones éticas.....	24
6. Resultados.....	24
6.1. El bullying como problema de convivencia según los líderes educativos.....	25
6.2. Concepciones y experiencias de los líderes educativos en torno a los modelos de gestión de la convivencia o clima escolar.....	29
6.3. Los estilos de ejercer el liderazgo según los propios líderes educativos.....	32
7. Discusión.....	35
8. Conclusiones.....	40
9. Referencias bibliográficas.....	41
ANEXOS.....	51

## **1. Introducción**

La investigación ha demostrado cómo los modelos de gestión de la convivencia democráticos y los estilos de liderazgo participativos parecen desempeñar un papel fundamental a la hora de construir un clima escolar positivo que contribuya a la prevención de conductas contrarias a la convivencia (Chung et al., 2018; Llorent et al., 2021; Zych et al., 2020), entre las que se encuentra el acoso escolar (Menesini y Salmivalli, 2017). Estas conductas, independientemente del modo en el que se manifiesten –ya sea como agresiones físicas, verbales o indirectas como la exclusión social del grupo (Bjärehed et al., 2021; Monks et al., 2021)– constituyen un problema de convivencia con consecuencias fatales para todos sus implicados (Arcadepani et al., 2021; Hellfeldt et al., 2018).

Este estudio contribuye a la búsqueda de alternativas proactivas para la prevención de este problema desde la indagación en las percepciones y en las experiencias que tienen los líderes educativos en torno al bullying, la gestión de la convivencia escolar, los diferentes estilos de liderazgo y su posible influencia en la prevención de este problema de convivencia. Teniendo en cuenta dicho objetivo, se ha llevado a cabo un estudio de cinco casos en el que la entrevista personal semiestructurada ha constituido el principal instrumento de producción de la información. Así, se entrevistó de forma presencial a diez líderes educativos, cinco directores y directoras y cinco jefes y jefas de estudios de cinco centros educativos públicos de la provincia de Córdoba de diferentes localizaciones y contextos, etapas – infantil y primaria o secundaria– y modelos organizativos.

La codificación, categorización y el posterior análisis de los resultados obtenidos han permitido extraer algunas conclusiones muy en la línea de lo que otros estudios venían señalando. A pesar de ello, se observan determinadas discrepancias como consecuencia de las diferentes interpretaciones que ofrece este grupo de líderes educativos. Precisamente, este es el motivo por el que se ha llevado a cabo este estudio, dado que se considera que el liderazgo y la gestión que los equipos directivos llevan a cabo en sus respectivos centros podrían incidir de forma significativa en el clima que se establece en dichos espacios, precipitando o inhibiendo las conductas contrarias a la convivencia como es el acoso escolar.

## **2. Fundamentación teórica**

### **2.1. El bullying: Uno de los principales problemas de convivencia**

En los últimos años, la *convivencia escolar* ha ido evolucionando desde casi la inexistencia al protagonismo más absoluto en el ámbito educativo y científico (Ortega-Ruiz et al., 2019). Su origen se encuentra ligado al término anglosajón *social school climate* o *clima social escolar*, el cual hace referencia a la calidad de las relaciones interpersonales que se construyen dentro de la comunidad educativa (Córdoba et al., 2014). En el ámbito cultural hispano, la convivencia escolar se entiende como un constructo de naturaleza multidimensional, pues no es posible definirla desde perspectivas unilaterales enfocadas en un único elemento de análisis; poliédrico, dadas las diferentes caras que ofrece según el sujeto que la percibe; y complejo y dinámico, puesto que se encuentra directamente influenciado por las estrategias que se empleen para su gestión (Córdoba et al., 2016). Sin embargo, existe cierto consenso a la hora de definir la convivencia escolar como un entramado de relaciones interpersonales que surgen en el seno de la vida en común en una comunidad educativa, estableciéndose vínculos de comunicación, valores, sentimientos, roles, actitudes y poder (Córdoba et al., 2014).

En este entramado de relaciones interpersonales, uno de los principales problemas de convivencia que se advierte en el ámbito educativo es el acoso escolar o bullying (Llorent et al., 2021). El bullying se define como un fenómeno de victimización entre estudiantes caracterizado por establecerse un cierto desequilibrio de poder intencional entre la víctima y los agresores o agresoras, que se prolonga de forma reiterada en el tiempo (Menesini y Salmivalli, 2017). A las tres características tradicionales del bullying –intencionalidad, reiteración y desequilibrio de poder– (Olweus, 1999), algunos autores y autoras añaden una dimensión ética asociada a la inmoralidad y a la injusticia que suponen dichas conductas antisociales (Romera, Casas et al., 2019). Precisamente, algunos estudios muestran la necesidad de formación del profesorado en materia de acoso escolar, pues en muchas ocasiones no son capaces de identificar con éxito una situación de victimización (Campbell et al., 2019), lo que, sumado al encubrimiento de este tipo de situaciones por parte del profesorado (Monks et al., 2009), facilita la aparición de este tipo de comportamientos.

Así, es común que la persona que agrede emplee determinados mecanismos para iniciar y prolongar con éxito sus actuaciones, como son el esquema dominio-sumisión y

la ley del silencio (Ortega-Ruiz, 2010). El primero hace referencia al establecimiento de un vínculo entre el agresor o agresora y la víctima en una dinámica de dominio-sumisión, la cual supone que el agresor ejerce un poder abusivo mientras la víctima se deja someter. El segundo mecanismo que el agresor tiende a emplear es la ley del silencio que instaura en torno a los y las estudiantes implicados en el suceso. Por tanto, gracias a este sistema, se logra ocultar la situación haciendo que esta perdure en el tiempo. Así, se ha demostrado cómo la actuación frente a este último mecanismo, así como con las personas que presencian las agresiones, ejerce un papel determinante en la erradicación de este tipo de conductas violentas (Bjärehed et al., 2020).

Tal y como se puede apreciar, en el acoso escolar se ven implicados diferentes perfiles o roles utilizados teóricamente para evidenciar la posición de poder que ocupan las distintas personas involucradas. Existe cierto consenso en emplear los términos agresores, víctimas, espectadores y víctimas perpetradoras (Espelage y Hong, 2018). No obstante, Salmivalli (2014) realiza una importante aportación dentro del grupo de espectadores, distinguiendo entre los asistentes del perpetrador, que son quienes se unen y ayudan al agresor; los reforzadores o animadores, estudiantes que refuerzan de forma directa o indirecta al agresor; los *outsiders*, espectadores que prefieren mantenerse al margen de la situación; y los defensores, aquellos que proporcionan apoyo y ayuda a la víctima.

De este modo, el bullying puede manifestarse de forma directa e indirecta (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2019), siendo la vía directa la más frecuente entre los y las escolares de menor edad y la indirecta entre el alumnado de mayor edad (Monks et al., 2021). Así, la primera de estas modalidades abarca cualquier conducta en la que la persona agresora persigue una confrontación cara a cara con la víctima, tal y como resultan ser las agresiones físicas y verbales, las amenazas y los insultos (Bjärehed et al., 2020). Algunos autores y autoras hablan incluso de agresiones físicas indirectas para referirse a situaciones en las que se roban o destruyen objetos personales de la víctima (Romera, Ortega-Ruiz et al., 2019). Sin embargo, se ha demostrado cómo las agresiones verbales son las más comunes en una situación de dominio-sumisión (Bjärehed et al., 2021). Por su parte, el acoso escolar indirecto, también conocido como victimización social o relacional (Casper et al., 2020), incluye todas aquellas conductas que perjudican de forma silenciosa a la víctima a través de la manipulación social del entorno, como la difusión de rumores falsos o la exclusión social del grupo (Bjärehed et al., 2020). Así, se ha demostrado cómo los niños suelen ejercer más violencia directa,

mientras que las niñas se inclinan más por la exclusión social y los rumores (Monks et al., 2021).

Así, se ha constatado que, independientemente del rol que se ejerza, el bullying constituye un problema de salud pública muy grave para todos sus implicados e implicadas (Hong et al., 2019), pudiendo persistir sus consecuencias en la vida adulta como resultado de su impacto en el desarrollo personal y social (Romera et al., 2021). De esta forma, se ha demostrado cómo el rol de víctima sufre consecuencias especialmente negativas, llegando a desarrollar problemas de ansiedad, depresión, fobia a la escuela, comportamientos autolesivos, e incluso, conductas suicidas (Hellfeldt et al., 2018). Una de las consecuencias con mayor índice de persistencia en la vida adulta es el consumo de sustancias perjudiciales (Arcadepani et al., 2021). No obstante, el resto de implicados también puede sufrir consecuencias negativas. En el caso del agresor o agresora, puede llegar a asociar la violencia a un medio eficaz para lograr sus objetivos, mientras que los espectadores y espectadoras podrían sentir una indefensión muy parecida a la que experimenta la víctima por miedo a pasar a ser futuras víctimas. Si bien, también se habla de la posibilidad de que las personas espectadoras refuercen actitudes individualistas y lleguen a insensibilizarse ante el sufrimiento de los demás (Hong et al., 2019).

Asimismo, la investigación ha demostrado cómo estas consecuencias resultan especialmente perniciosas en situaciones de *bullying basado en el estigma o acoso escolar discriminatorio* (Salmon et al., 2018). Este tipo de victimización nace como consecuencia de que la víctima muestre algún rasgo distintivo en relación al grupo mayoritario, siendo los más comunes la condición sexual, los rasgos étnico-culturales y la presencia de algún tipo de necesidad educativa especial (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019).

## **2.2. Modelos de gestión de la convivencia escolar**

El modo en que se desarrolla la convivencia y la influencia que esta ejerce en el aprendizaje y en el desarrollo social, moral y emocional de los y las estudiantes (Gómez-Ortiz et al., 2017), se encuentra mediada por factores como las metas, las normas, las prácticas de liderazgo o las estructuras organizativas que se establecen en los centros educativos (Espelage y Hong, 2018). De ahí la pertinencia de indagar en los diferentes modelos que pueden adoptarse para gestionarla en los centros educativos. La

finalidad es comprender y prevenir factores ambientales y relacionales negativos que puedan llevar a un aumento de la frecuencia de problemas de convivencia como es el caso del acoso escolar (Hong et al., 2018).

### **2.2.1. Modelo «no hacer nada»**

De Vicente (2010) ofrece una de las clasificaciones más aceptadas en cuanto a modelos de gestión de la convivencia se refiere. El primer modelo al que hace referencia es el denominado *no hacer nada*, cuya consecuencia directa es la ausencia de autoridad y la inexistencia o aleatoriedad en la aplicación de normas. Dentro de este modelo se distinguen, a su vez, tres casuísticas diferentes. La primera de ellas hace referencia a los centros caracterizados por un fuerte carácter academicista en los que la convivencia ocupa un segundo plano. En segundo lugar, se encuentran las escuelas cuyos docentes sienten una gran desafección por el centro, lo que puede ocasionar cierta falta de compromiso por parte de los educadores y educadoras. En ambos casos, carecer de una serie de estrategias explícitas para mejorar la convivencia escolar puede llegar a mantener inercias o rutinas que contribuyen a invisibilizar algunos de los retos más importantes de la escuela, como es la erradicación del maltrato entre iguales. Por último, existen centros donde la gestión de la convivencia se encuentra mal definida y organizada. En este tipo de colegios, caracterizados por la descoordinación y la improvisación, no existe una serie de criterios claramente definidos a la hora de abordar la convivencia, motivo por el cual algunos autores y autoras los han denominado como *centros de gestión difusa* (Ortega-Ruiz y Del Rey, 2003).

### **2.2.2. Modelo punitivo o autoritario**

Este sistema toma como referencia algunos de los principios más relevantes del condicionamiento operante propio del conductismo, según el cual una persona tiende a repetir aquellas conductas que conllevan consecuencias positivas, evitando las que implican consecuencias negativas (Agarkar, 2019). De esta forma, los centros que aplican este modelo pretenden superar la invisibilización de los problemas de convivencia abordando las situaciones violentas mediante la aplicación de normas y sanciones impuestas por la propia autoridad (De Vicente, 2010). Así, las dos virtudes principales que presenta este modelo son, por un lado, el mero interés que demuestran los centros por lograr un clima escolar seguro –con la consiguiente mejora del rendimiento escolar que esto supone– y, por otro, el carácter ejemplificador que tiene la



aplicación de sanciones, puesto que el aprendizaje se produciría en quien incumple la regla y en quien presencia sus consecuencias.

Sin embargo, se ha demostrado cómo las prácticas punitivas conducen a resultados negativos a medio y largo plazo por parte del alumnado (Stevenson et al., 2020), cuestionando así las pretendidas virtudes anteriormente mencionadas. Estas evidencias subrayan la existencia de algunas limitaciones vinculadas a la puesta en marcha de este modelo, tales como la ineficacia del castigo mal aplicado o la dificultad de homogeneizar este modelo entre todo el profesorado. Asimismo, existen numerosos inconvenientes relacionados con la propuesta educativa de este sistema, pues la elaboración de normas no sigue un proceso democrático, se obvia la diversidad del alumnado, se deposita un exceso de confianza en las sanciones, se desarrolla una moral heterónoma en el estudiantado y se sigue un modelo excluyente con una fuerte influencia del pasado y de los modelos más tradicionales (De Vicente, 2010). En la misma línea se encuentran Martín et al. (2003), quienes además señalan que el modelo punitivo carece de un plan de actuación específico con las víctimas, precisamente el agente que peores consecuencias padece ante problemas de convivencia como el maltrato entre iguales (Hellfeldt et al., 2018).

### **2.2.3. Modelo democrático**

Finalmente, se encuentra el *modelo democrático*, sistema en el que la convivencia se gestiona de forma participativa e inclusiva en todas sus esferas: elaboración de normas, acuerdo y aplicación de sanciones y desarrollo de planes preventivos, entre otros. Por tanto, este modelo no renuncia a disponer de un marco normativo bien definido, sino que el reglamento es construido de forma democrática por toda la comunidad educativa (De Vicente, 2010). En este sistema se prefiere hablar de consecuencias más que de sanciones para provocar un efecto pedagógico y reflexivo en el sujeto, motivo por el cual algunos autores también lo conocen como *enfoque de las consecuencias* (Martín et al., 2003) o *modelo de justicia retributiva* (De Vicente, 2010). Este modelo contribuye a dar respuesta a una de las necesidades que más demanda la sociedad democrática actual: preparar a los estudiantes para el ejercicio competente de su ciudadanía (Pažur, 2020), algo que por otra parte ya exigen algunos organismos internacionales (UNESCO, 2016).

En el caso concreto del acoso escolar, otro modelo muy vinculado al democrático sería el *enfoque de los sentimientos*, cuyo objetivo es humanizar al agresor

o agresora y desarrollar su empatía concienciándolo de las consecuencias que su conducta puede tener tanto en él o ella como en la persona afectada. Asimismo, se persigue trabajar con el grupo al completo, transmitiendo una actitud de rechazo total a cualquier conducta disruptiva, lo que dificulta a la persona que agrede el seguir manteniendo dichas actuaciones (Martín et al., 2003). Por tanto, se adopta una estrategia muy similar a la que se emplea con el programa KiVa que tanto éxito ha tenido en Finlandia a la hora de hacer frente al acoso escolar (Huitsing et al., 2020). En la misma línea se encuentra el *modelo relacional*, que apuesta por la resolución pacífica de conflictos por medio de la reparación, la resolución y el reconocimiento de los actos por parte de los implicados. Si bien, existen autores y autoras que apuestan por encontrar un equilibrio entre un enfoque sancionador –con el fin de contar con un marco normativo que transmita cierta seguridad y objetividad al profesorado– y un enfoque democrático y relacional (Martín et al., 2003).

### **2.3. Liderar escuelas democráticas para prevenir el acoso escolar**

Numerosos estudios han demostrado cómo las políticas escolares pueden llegar a ejercer un papel determinante en la prevención y erradicación del bullying (Llorent et al., 2021). De hecho, el liderazgo escolar se sitúa como un factor crítico no solo en el éxito académico del estudiantado, sino también en el mantenimiento de un clima escolar positivo que permita reducir y prevenir situaciones de violencia escolar como el bullying (Llorent et al., 2021). Así lo evidencia el estudio de Chung et al. (2018), quienes hallaron cuatro factores que contribuyen a reducir el acoso escolar, entre los que se encuentra la gestión democrática de los centros y la cooperación entre la escuela y la familia. Mientras un clima escolar negativo es considerado un elemento predictor de participación en situaciones de victimización, promover un clima escolar positivo desde la infancia constituye un importante factor protector a la hora de prevenir futuros casos de acoso escolar y otros tipos de violencia (Cascón, 2001; Zych et al., 2020). Precisamente, una de las principales metas que se pretenden alcanzar desde la dirección de las escuelas democráticas es lograr un clima escolar positivo que mejore la calidad de las relaciones interpersonales. Este modelo promueve la observación activa y sistemática de la convivencia escolar con la finalidad de fomentar la prevención y de lograr personas comprometidas con la calidad del clima escolar del centro (De Vicente, 2010).

Desde esta perspectiva, los problemas de convivencia pueden ser abordados a través de mecanismos democráticos, como la *provención*, el análisis y la negociación, la mediación en conflictos y la acción no violenta (Cascón, 2001). Concretamente, la provención supone intervenir en el conflicto cuando todavía se encuentra en sus primeros estadios, es decir, antes de que este llegue a la fase de crisis. Esta práctica democrática permite obtener una explicación humana del conflicto, comprender los cambios estructurales que se precisan para eliminar sus causas y fomentar las condiciones necesarias para crear un clima adecuado que favorezca el desarrollo de relaciones sanas y cooperativas. Algunas prácticas concretas que propone Cascón (2001) son: crear un grupo en un ambiente de confianza y de aprecio mutuo en el que se trabaje la autoestima y el autoconcepto; favorecer la comunicación a través de diferentes canales y de un código común basado en el diálogo y en la escucha activa; aprender a tomar decisiones por consenso, de forma igualitaria, participativa y no sexista; y por último, trabajar la cooperación interiorizando que la diferencia es una fuente de enriquecimiento mutuo.

Por tanto, este sistema tiene en cuenta la participación activa del alumnado, una de las tres claves a las que Feito (2010) hace referencia a la hora de que la escuela contribuya significativamente a la democracia social. Tampoco se debe obviar que el entorno escolar reúne algunas de las condiciones temporales y espaciales más relevantes en la experimentación de prácticas morales fundamentales para el ejercicio de la democracia (Thoilliez, 2019). Por su parte, Apple y Beane (2005) destacan algunos de los requisitos que debe cumplir una escuela democrática, como son el uso de la reflexión crítica, la preocupación por los demás y el fomento de una democracia entendida como un conjunto de valores que deben ponerse en práctica para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La implementación de este tipo de prácticas democráticas en las escuelas exige pasar de un estilo de liderazgo tradicional o autoritario a otros modelos más inclusivos y democráticos, como es el caso del *modelo pedagógico o centrado en el aprendizaje* (Bolívar, 2019). Este estilo de liderazgo otorga una especial relevancia no solo a las tradicionales funciones administrativas propias de la dirección, sino también al verdadero propósito de los centros educativos: el aprendizaje del alumnado. Por tanto, desde esta perspectiva, cada vez adquieren más importancia las medidas y decisiones que pretenden tener un impacto positivo en el rendimiento académico, ya sea de forma directa –orientadas a mejorar la enseñanza– o indirecta –destinadas a crear el clima y las

condiciones necesarias para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje– (Bolívar et al. 2013).

Paralelamente, también se plantea la necesidad de un estilo de *liderazgo distribuido* que realmente responda a las necesidades y a los principios de las escuelas democráticas (Lusquiños, 2019). Este estilo se caracteriza por apostar por un liderazgo agregado en el que todos los agentes de la comunidad educativa cobran relevancia y aportan sus competencias profesionales y su experiencia laboral y personal para la consecución de una serie de objetivos que son afines a todo el centro educativo. Por esta razón, algunos autores y autoras emplean algunos matices conceptuales muy similares, como liderazgo distribuido, compartido, democrático, colaborativo o participativo (Campos-Soto et al., 2019). Este sistema presenta un carácter integrador, motivador y facilitador, por lo que se promueve la iniciativa y la proactividad de todos los y las docentes y demás agentes educativos (Cannatelli et al., 2017). Este modelo se aleja de la concepción autocrática de un liderazgo ejercido por una única persona y otorga más importancia a las metas y a los logros que a quien realmente dirige las actuaciones, dado que el objetivo es que se lleve a cabo una gestión compartida (Bolívar, 2019).

Este tipo de prácticas y estilos de liderazgo, como el centrado en el aprendizaje o el distribuido, especialmente preocupados por la mejora del clima escolar a partir de un modelo democrático, se encuentran en la base de algunos programas e iniciativas que han resultado útiles a la hora de prevenir el acoso escolar. Así lo evidenció el estudio realizado por Ertesvag (2015), en el que se pone de manifiesto que los programas de prevención más efectivos son aquellos que involucran a todos los agentes de la comunidad educativa. Así, liderar para fomentar un clima positivo se considera cada vez más una estrategia de prevención de la violencia (Cornell y Bradshaw, 2015). Además, estos modelos de gestión y ejercicio del liderazgo contribuyen a optimizar los efectos de otras intervenciones de prevención independientes (Low y Van Ryzin, 2014).

En este sentido, uno de los programas más conocidos a la hora de trabajar la convivencia escolar es el SW-PBIS, un plan de intervención y apoyos a las conductas y a las interacciones positivas y respetuosas que garantiza una serie de actuaciones para todo el centro al considerar a la escuela y a todos sus miembros como un todo (Floress y Jacoby, 2017). Entre estas actuaciones destacan la implementación de estrategias asertivas para dar respuesta a situaciones de victimización, promover el apoyo a la víctima por parte de los espectadores y espectadoras y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Bosworth et al., 2018). Además, este programa de prevención

persigue promover la bondad y el respeto entre todo el alumnado, mejorando al mismo tiempo aspectos clave de la gestión escolar como son la disciplina o el liderazgo (Wang et al., 2013). Este programa pretende reemplazar las conductas desafiantes, agresivas y disruptivas a través del uso de habilidades prosociales y por medio del refuerzo de conductas deseables, dejando de lado las medidas más punitivas (Griffiths et al., 2019). Bosworth et al. (2018), en el estudio de un conjunto de centros educativos que aplican los principios que promueve el programa SW-PBIS, señalan una relación significativa entre un liderazgo educativo que contribuya a la creación de un clima escolar positivo y una disminución de los comportamientos intimidatorios. Concretamente, observaron cómo dichas medidas redujeron los comportamientos intimidatorios, lo que dio lugar a una considerable mejora del clima escolar, justo al revés de lo que se venía demostrando.

Otra iniciativa cada vez más extendida que se enmarca en los modelos de gestión democrática y que repercute en el clima escolar y la convivencia son las denominadas Comunidades de Aprendizaje. Este proyecto cuenta con un gran reconocimiento gracias al empleo de un conjunto de actuaciones educativas de éxito (INCLUD-ED Consortium, 2015), cuyo fin último es la transformación social y educativa de la escuela a través del aprendizaje dialógico. Los principios básicos de este modelo de aprendizaje son el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación del contexto, la dimensión instrumental y práctica de los aprendizajes, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias valorando la diversidad (Flecha y Molina, 2015), siete principios muy orientados al fomento de un clima escolar positivo basados en valores y procedimientos democráticos. Del mismo modo, se ha demostrado cómo el diálogo constituye uno de los mecanismos de gestión de la convivencia más eficaces (Giles et al., 2021). En este proyecto, el equipo directivo ejerce un papel democrático y transformacional clave en relación a la apertura del centro a la comunidad y a la coordinación entre el profesorado, la familia y los voluntarios y voluntarias que ayudan a la implementación de las distintas actuaciones de éxito (Cantero y Pantoja, 2018). Asimismo, se ha observado que las Comunidades de Aprendizaje contribuyen a mejorar la convivencia escolar y a reducir el número de conflictos potencialmente peligrosos como el bullying (Malagón-Moreno y González-López, 2018; Vizcarra et al., 2016).

Sin embargo, el carácter burocrático que caracteriza al sistema educativo actual ha dificultado en gran medida la puesta en marcha de este tipo de modelos democráticos de gestión de la convivencia y de liderazgo, más centrados en el alumnado que en la

gestión administrativa (Bolívar, 2019). Esta realidad contrasta con las actuales demandas por parte de la normativa en materia de educación. Así, atendiendo a lo dispuesto en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, la educación debe orientarse a “la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar”. No obstante, dicha reforma otorga una especial relevancia al “refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros”, dejando el liderazgo pedagógico en un segundo plano.

Por su parte, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, detalla con mayor exactitud dicha pretensión y establece que la educación debe estar orientada a “la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso”. En este caso, se observa un cierto avance al apostar por “buscar un equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas”. A pesar de todo ello, la fuerte predominancia de las labores administrativas sigue dificultando la puesta en marcha de un liderazgo pedagógico en el que el alumnado sea el verdadero eje vertebrador del sistema educativo (Bolívar, 2019).

Todos estos hallazgos invitan a indagar en las experiencias y percepciones que tienen los líderes educativos en torno a la gestión democrática de la escuela y la mejora de la convivencia, con el fin de comprender cómo conciben la construcción de un clima escolar positivo, qué experiencias tienen al respecto y cómo perciben su incidencia en la prevención de situaciones de victimización entre el alumnado.

### **3. Objetivos de investigación**

El presente estudio tiene como finalidad explorar las percepciones y las experiencias que tienen los líderes educativos en relación a la gestión democrática de la escuela para la construcción de un clima escolar positivo que contribuya a prevenir situaciones de acoso escolar. A continuación, se muestran de forma más detallada los diferentes objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar:

**Objetivo general 1.** Analizar qué concepciones tienen los líderes educativos en torno al acoso escolar.

*Objetivo específico 1.* Identificar cómo conceptualizan el bullying las y los entrevistados.

*Objetivo específico 2.* Describir los mecanismos y las formas de manifestación del acoso escolar que pueden darse en los centros educativos según sus líderes.

*Objetivo específico 3.* Conocer la percepción que tienen los y las participantes en relación a las consecuencias de una situación de victimización.

**Objetivo general 2.** Estudiar cómo perciben los líderes educativos la convivencia o clima escolar y cómo valoran los diferentes modelos que existen para su gestión.

*Objetivo específico 4.* Indagar en las concepciones de las y los entrevistados acerca de la convivencia escolar y la creación de un clima escolar positivo.

*Objetivo específico 5.* Conocer la valoración de los y las participantes en relación con los distintos modelos de gestión de la convivencia.

**Objetivo general 3.** Analizar la percepción y las experiencias que tienen los líderes educativos en torno a los diferentes estilos de liderazgo para la construcción de un clima escolar positivo.

*Objetivo específico 6.* Indagar en las concepciones y experiencias que las y los entrevistados poseen en relación a los estilos de liderazgo democráticos.

*Objetivo específico 7.* Conocer la percepción que tienen los líderes educativos en torno a la gestión democrática de la escuela y la construcción de un clima escolar positivo y su incidencia en la prevención de situaciones de victimización.

#### **4. Interrogantes de investigación**

Los interrogantes de investigación que han contribuido a delimitar el objeto de estudio y que han guiado el proceso de elaboración de los objetivos generales y específicos mencionados anteriormente son los siguientes:

- ¿Qué concepciones tienen los líderes educativos en torno al acoso escolar?
- ¿Cómo valoran los líderes educativos la convivencia o clima escolar y qué percepciones tienen acerca de los distintos modelos que existen para su gestión?
- ¿Cómo perciben y qué experiencias tienen los líderes educativos sobre los estilos de liderazgo democráticos?

## **5. Metodología de investigación**

A continuación, se presenta la metodología de la investigación, en la que se describen el posicionamiento metodológico, los diferentes contextos en los que se lleva a cabo el estudio, el diseño y las fases de la investigación, los instrumentos de producción de la información, el proceso de análisis seguido y, por último, todo lo relativo a las cuestiones éticas.

### **5.1. Posicionamiento metodológico**

El presente estudio parte desde un posicionamiento metodológico descriptivo-interpretativo, pues el objetivo principal consiste en indagar y describir las características, las concepciones y las experiencias de los y las participantes en relación al objeto de estudio (Ríos-Ramírez, 2017). Asimismo, esta investigación responde a los rasgos propios del paradigma cualitativo, dado que se considera que puede ofrecer una respuesta más ajustada a los objetivos y a los interrogantes de investigación planteados. Así, según Ruiz-Olabuénaga (2012), la metodología cualitativa es aquella que permite una aproximación a los hechos o fenómenos sociales otorgando una especial relevancia a las percepciones subjetivas que caracterizan a las relaciones personales. Precisamente, la subjetividad y la reflexión personal de los y las participantes constituyen dos factores clave para el presente estudio, pues interesa especialmente analizar el significado que los y las participantes otorgan a sus propias vivencias, aspecto al que la investigación cualitativa da respuesta (Denzin y Lincoln, 2005; Fondevila y Del Olmo, 2013). Además, dichas vivencias se encuentran muy influenciadas por los diferentes contextos a los que pertenecen los entrevistados y las entrevistadas, por lo que este método resulta especialmente útil a la hora de recabar información fiable, flexible y sensible al propio contexto en el que se enmarca (Vasilachis, 2014).

De esta forma, la intención es llevar a cabo un estudio de casos, definido por Stake (1998) como el estudio de la complejidad y de la particularidad de un caso singular con el fin de llegar a comprender su actividad en circunstancias relevantes. Concretamente, en esta ocasión se pretenden estudiar cinco casos, es decir, cinco centros educativos enmarcados en diferentes contextos y con unas singularidades que precisan del estudio de casos para comprender la realidad que acontece en cada uno de ellos en relación al objeto de estudio.



## **5.2. Descripción de los contextos de estudio y de los participantes**

Esta investigación se ha llevado a cabo con un total de diez participantes –cinco directores y directoras y cinco jefes y jefas de estudios– que desempeñan sus funciones en cinco centros educativos públicos de la provincia de Córdoba. Si bien, conviene contextualizar la realidad en la que se enmarca cada uno de ellos, pues todos poseen unas particularidades que los diferencia del resto.

El primer centro en el que se realizaron las entrevistas es un colegio de educación infantil y primaria que se encuentra ubicado en Córdoba capital, concretamente en un barrio desfavorecido con graves dificultades socioeconómicas y en riesgo de exclusión social. Al tratarse de un centro de compensatoria, desde hace ocho años se ha incorporado el proyecto de Comunidades de Aprendizaje con el fin de contribuir a la transformación social del centro y de su entorno. Este centro cuenta con un total de 115 estudiantes y 16 docentes. Las familias de los y las estudiantes tienen en su mayor parte a ambos progenitores en situación de desempleo, por lo que el absentismo escolar es una problemática bastante extendida en la zona. Asimismo, en este barrio converge una gran diversidad cultural, que abarca desde la etnia gitana hasta otras procedencias y religiones como la musulmana.

El segundo centro participante se trata de un colegio de educación infantil y primaria situado en el seno de un barrio de clase media de Córdoba capital. Este centro imparte enseñanza en modalidad bilingüe en alemán, hecho que lo ha llevado a gozar de un elevado prestigio entre numerosas familias de la ciudad. Sus instalaciones albergan un total de 44 maestros y maestras y 672 alumnos y alumnas procedentes tanto del propio barrio en cuestión, como de Ciudad Jardín, Avenida del Aeropuerto, Parque de las Avenidas, Medina Azahara, Conde de Vallellano y Trassierra. La mayoría de las familias con hijos e hijas matriculados en este centro pertenecen a niveles socioeconómicos y culturales muy similares, por lo que en general el alumnado es muy homogéneo, aunque con alguna excepción. De esta forma, cada vez más padres y madres cuentan con estudios superiores y universitarios.

El tercer centro seleccionado es un instituto de educación secundaria situado en un pueblo del sur de la provincia de Córdoba, concretamente Priego de Córdoba. Este centro se sitúa a las afueras del pueblo, pero acoge a alumnado de diversas zonas y barrios e incluso de algunas aldeas aledañas. Se trata de un instituto en el que además de la ESO también se imparte Bachillerato y diferentes ciclos formativos de grado medio y

superior. En total hay matriculados 648 estudiantes que son atendidos por 64 profesores y profesoras. El nivel sociocultural y económico de las familias es medio-bajo, con una fuerte influencia del sector textil y de la recolección de la aceituna.

El cuarto centro seleccionado es de nuevo un colegio de educación infantil y primaria, pero en este caso ubicado en un barrio de clase media de Priego de Córdoba. En este centro se ha notado especialmente la bajada de la natalidad. Aun así, actualmente cuenta con 349 alumnos y alumnas y 29 docentes. Si bien, se ha anunciado el cierre de una unidad de este centro para el próximo curso 2021/2022, lo que acabará conllevando la pérdida de una línea completa en algunos años. De nuevo, la recolección de aceituna y el sector textil cuentan con una importante presencia entre las profesiones de muchos de los padres y madres con hijos e hijas escolarizados en este centro.

Finalmente, el quinto centro escogido ha sido un instituto de educación secundaria situado en un barrio de clase media-alta de Córdoba capital. Este instituto cuenta con gran prestigio en la ciudad y cada vez más familias solicitan matricular a sus hijos e hijas en el mismo. Además de la ESO cuenta con Bachillerato y numerosos ciclos formativos de grado medio, superior y dual. Por tanto, un total de 104 profesores y profesoras imparten clase a más de 1100 estudiantes. El nivel sociocultural varía bastante de unas familias a otras, pudiendo encontrar familias con un nivel medio-alto y otras con un nivel bajo que responden al 10% de alumnado que se recibe de un colegio ubicado en una barriada desfavorecida. No obstante, entre el resto del alumnado es bastante común que al menos uno de los progenitores cuente con estudios superiores o universitarios. Asimismo, a pesar de ser un instituto público, varios colegios concertados y privados de la zona se encuentran adscritos a este centro. Todo esto incrementa la riqueza cultural presente en este instituto y la heterogeneidad del alumnado matriculado en él.

La selección de casos de estudio y participantes ha sido de carácter intencional, múltiple e instrumental, atendiendo a peculiaridades como su localización (ciudad o pueblo), etapa (infantil y primaria o secundaria) o modelo organizativo (uno de los casos responde a una Comunidad de Aprendizaje). Esta selección ha permitido profundizar, desde distintos contextos y sus singularidades, en un mismo objeto de estudio, así como posibilitar la triangulación mediante la producción de información con distintos sujetos y espacios (Álvarez y San Fabián, 2012; Ríos-Ramírez, 2017). A continuación, se muestra un cuadro-resumen en el que se recogen aspectos clave para la identificación de casos y participantes, como son el código asignado a cada uno de ellos,

el sexo, la edad, la etapa educativa a la que pertenecen, el cargo que ostentan, los años de experiencia en dicho puesto y la localización de los centros educativos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de las características de los y las participantes y de sus centros.

Código	Sexo	Edad	Etapa	Cargo	Experiencia	Ubicación
E1M	M	55	Infantil y Primaria	Directora	14	Córdoba capital
E2H	H	57	Infantil y Primaria	Jefe estudios	10	Córdoba capital
E3H	H	53	Infantil y Primaria	Director	4	Córdoba capital
E4H	H	50	Infantil y Primaria	Jefe estudios	1	Córdoba capital
E5H	H	61	ESO	Director	10	Priego de Córdoba
E6H	H	46	ESO	Jefe estudios	6	Priego de Córdoba
E7M	M	56	Infantil y Primaria	Directora	9	Priego de Córdoba
E8M	M	50	Infantil y Primaria	Jefa estudios	8	Priego de Córdoba
E9H	H	55	ESO	Director	16	Córdoba capital
E10M	M	47	ESO	Jefa estudios	12	Córdoba capital

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por los entrevistados y las entrevistadas.

### 5.3. Diseño de investigación. Fases del estudio

El presente estudio se divide en tres fases claramente diferenciadas. En la primera de ellas, se han llevado a cabo todas aquellas actividades vinculadas a la planificación de la investigación. Así, el primer paso consistió en identificar el problema objeto de estudio, para posteriormente realizar una profunda revisión bibliográfica de la literatura científica existente acerca de dicha temática. A continuación, se elaboró la fundamentación teórica que serviría como base para plantear tanto las preguntas de investigación, como los objetivos generales y específicos. Dichas preguntas y objetivos de investigación han guiado a su vez el proceso de elaboración del instrumento de producción de información, en este caso el protocolo de la entrevista.

La segunda fase, ya en el trabajo de campo, comienza estableciendo un contacto con los y las participantes. Se envió un correo electrónico a los cinco centros participantes explicando el objetivo de la investigación y solicitando su participación voluntaria a través de una carta de presentación redactada a tal efecto (Anexo 1). Asimismo, se adjuntó el consentimiento informado que deberían cumplimentar en caso de participar en el estudio (Anexo 2). Una vez aceptaron participar, se procedió a fijar una fecha y una hora para entrevistar a los directores y directoras y a los jefes y jefas de estudios de dichos centros. Las entrevistas se fueron realizando y grabando de forma presencial en todos los casos. A continuación, se transcribieron progresivamente entre los meses de marzo y abril.

Por último, la fase tres corresponde a los últimos meses del estudio, justo tras el abandono del campo. Este periodo se destinó a terminar de transcribir las entrevistas y a volcar y codificar en el programa ATLAS.ti (versión 9) toda la información obtenida. Una vez se estructuró toda la información recabada, se dio paso al análisis y a la elaboración de los resultados obtenidos. Finalmente, a partir de dichos resultados se redactó la discusión y las conclusiones finales. A continuación, se muestra de forma gráfica todo el proceso seguido a través de la temporalización de las distintas fases del estudio (ver Tabla 2).

Tabla 2. Temporalización de la investigación.

Fases	Tareas	Temporalización
Fase 1. Previo acceso al campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación del problema objeto de estudio.</li> <li>- Revisión bibliográfica de la literatura científica.</li> <li>- Elaboración de la fundamentación teórica.</li> <li>- Redacción de los objetivos y preguntas de investigación.</li> <li>- Elaboración del instrumento de producción de información.</li> </ul>	Noviembre de 2020 – Febrero de 2021
Fase 2. Trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de los y las participantes.</li> <li>- Solicitud de participación en la investigación.</li> <li>- Visita a los centros educativos para realizar las entrevistas.</li> </ul>	Marzo – Abril de 2021
Fase 3. Tras el abandono del campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcripción de las entrevistas.</li> <li>- Volcado y codificación de la información recabada en ATLAS.ti.</li> <li>- Análisis de la información y redacción de los resultados.</li> <li>- Elaboración de la discusión y de las conclusiones finales.</li> </ul>	Abril – Mayo de 2021

Fuente: Elaboración propia.

#### 5.4. Instrumentos de producción de información

El presente estudio tiene como finalidad indagar en las percepciones y en las experiencias de diez líderes educativos en torno a la gestión de la convivencia, los estilos de liderazgo y la influencia de dichos factores en la prevención del acoso escolar. Por consiguiente, se ha considerado que el instrumento más eficaz a la hora de recabar dichas vivencias y reflexiones es la entrevista (Fondevila y Del Olmo, 2013). Concretamente, se ha empleado la entrevista personal semiestructurada (Simons, 2011), pues previamente se ha elaborado un guion de preguntas (Anexo 3). No obstante, dicho guion cumple una finalidad meramente orientativa, ya que la conversación puede

conducirse hacia un tema u otro, profundizándose en aquellos aspectos que resulten de especial interés para la investigación.

El guion de la entrevista comienza con una serie de datos contextuales que conviene recoger para contrastar posteriormente las respuestas proporcionadas por los diferentes participantes. Así, interesan especialmente el sexo, la edad, la etapa educativa, el cargo, la experiencia en el puesto, el modelo de gestión de la convivencia y el estilo de liderazgo del entrevistado o entrevistada, así como la localización del centro en el que desarrollan su labor profesional. También se incluye un espacio en el que figura el código asignado a cada entrevista. Dicho código se encuentra formado por la letra “E” –de entrevista–, seguido de un número en función del orden en el que se han llevado a cabo dichas entrevistas, y finalizando con una “H” si es hombre o una “M” si es mujer. A continuación, se muestra la duración de cada entrevista y el número de páginas que ocupa su transcripción (ver Tabla 3).

Tabla 3. Duración y extensión de las entrevistas realizadas.

<b>Código</b>	<b>Etapa</b>	<b>Cargo</b>	<b>Duración</b>	<b>Páginas</b>
E1M	Infantil y Primaria	Directora	32 minutos	13
E2H	Infantil y Primaria	Jefe estudios	52 minutos	14
E3H	Infantil y Primaria	Director	1 hora 5 minutos	23
E4H	Infantil y Primaria	Jefe estudios	30 minutos	11
E5H	ESO	Director	35 minutos	14
E6H	ESO	Jefe estudios	40 minutos	12
E7M	Infantil y Primaria	Directora	25 minutos	9
E8M	Infantil y Primaria	Jefa estudios	36 minutos	13
E9H	ESO	Director	35 minutos	11
E10M	ESO	Jefa estudios	40 minutos	13

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Por su parte, las preguntas se dividen en tres bloques bien diferenciados. El primero de ellos se encuentra vinculado al bullying como problema de convivencia, con cuestiones relativas al concepto, a los diferentes roles que participan en una situación de victimización o a las experiencias a las que han tenido que hacer frente los entrevistados y las entrevistadas. El segundo bloque aborda los diferentes modelos de gestión de la convivencia y del clima escolar, así como la influencia de cada uno de ellos a la hora de prevenir el bullying en los centros educativos. Finalmente, en el tercer bloque se indaga en los diferentes estilos de liderazgo que conocen los entrevistados y las entrevistadas, así como en el éxito que cada uno de dichos estilos puede tener a la hora de prevenir situaciones de acoso escolar. La correspondencia entre las temáticas tratadas en cada

uno de estos bloques y los objetivos e interrogantes de investigación aparece reflejada en la Tabla 4.

Tabla 4. Correspondencia entre las temáticas en las que se han estructurado las entrevistas y los objetivos e interrogantes de investigación.

<b>Temática</b>	<b>Interrogante de investigación</b>	<b>Objetivo general</b>
El bullying como problema de convivencia.	¿Qué concepciones tienen los líderes educativos en relación con el acoso escolar?	Analizar qué concepciones tienen los líderes educativos en torno al acoso escolar.
Los modelos de gestión de la convivencia y del clima escolar y la influencia de cada uno de ellos a la hora de prevenir el bullying en los centros educativos.	¿Cómo valoran los líderes educativos la convivencia o clima escolar y qué percepciones tienen acerca de los distintos modelos que existen para su gestión?	Estudiar cómo perciben los líderes educativos la convivencia o clima escolar y cómo valoran los diferentes modelos que existen para su gestión.
Los estilos de liderazgo y el éxito que cada uno de dichos estilos puede tener a la hora de prevenir situaciones de acoso escolar según los líderes educativos.	¿Cómo perciben y qué experiencias tienen los líderes educativos sobre los modelos de gestión de la convivencia y los estilos de liderazgo democráticos?	Analizar la percepción y las experiencias que tienen los líderes educativos en torno a los diferentes estilos de liderazgo para la construcción de un clima escolar positivo.

Fuente: Elaboración propia.

## **5.5. Proceso de análisis**

Todas las entrevistas han sido realizadas de forma presencial y grabadas para su posterior transcripción manual. A continuación, se procedió a la codificación y categorización del contenido de cada una de ellas en función de las diferentes ideas, conceptos y temáticas a las que se hace referencia en el propio texto. Para ello, se ha llevado a cabo una codificación mixta, realizándose una primera codificación a partir de conceptos teóricos previamente establecidos y una segunda codificación guiada por la información producida en las propias entrevistas (Gibbs, 2013). Por tanto, previamente se ha elaborado un esquema de códigos genérico, dejando cierto margen a la codificación abierta o inductiva que emerge del significado del propio texto. Una vez identificados y definidos todos los códigos a través de memorandos, se procedió a categorizar, agrupar y dotar de sentido teórico a todos ellos, concretando y jerarquizando cada vez más la información en lo que se conoce como codificación axial. El último paso consistió en realizar una última codificación selectiva (Flick, 2012), elaborándose una red o *network* en la que a partir de tres categorías centrales surgen y se relacionan el resto de categorías y códigos de forma ramificada (Anexo 4).

Para facilitar el proceso de organización y estructuración de toda la información generada, se ha empleado el programa ATLAS.ti en su versión más reciente (versión 9). En el Anexo 5 se encuentra el informe de códigos generado en dicho programa. Tras toda esta fase de codificación y categorización se han obtenido un total de 40 códigos, los cuales han sido agrupados en 8 categorías de análisis (ver Tabla 5).

Tabla 5. Categorías de análisis y códigos generados.

Categorías de análisis	Códigos
Concepto de bullying	Definición bullying Intencionalidad Reiteración Desequilibrio de poder Papel de la familia en el bullying Experiencias de bullying Evolución frecuencia bullying
Roles	Agresor/a Víctima Espectadores/as Bully-víctima
Causas	Detección Ley del silencio Esquema dominio-sumisión
Tipos de bullying	Agresión física directa Agresión física indirecta Agresión verbal Exclusión social y rumores Ciberbullying
Consecuencias	Consecuencias víctima Consecuencias agresor/a Consecuencias espectadores/as
Convivencia escolar	Definición convivencia escolar Condicionantes convivencia Medidas convivencia aplicadas Plan de Convivencia Construcción de normas
Modelos de gestión de la convivencia	Modelo no hacer nada Modelo punitivo/autoritario Modelo democrático Influencia del modelo en el bullying
Estilos de liderazgo	Liderazgo aplicado Prácticas en consonancia con el liderazgo Liderazgo tradicional/autoritario Liderazgo distribuido Liderazgo pedagógico Comunidades de Aprendizaje Influencia del liderazgo en el bullying Burocracia Normativa

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se ha analizado e interpretado toda la información disponible siguiendo la estructura de la fundamentación teórica y de los objetivos e interrogantes

de investigación. Concretamente se ha llevado a cabo un análisis mixto, alternando una interpretación emergente en la que surgen significados de la propia información transcrita y una interpretación más inductiva basada en la búsqueda en los discursos de principios e ideas propias de los diferentes modelos teóricos sobre los que gira el estudio (Gibbs, 2013). En consecuencia, se ha seguido un análisis de contenido tanto descriptivo como inferencial, entendiéndose este tipo de análisis como el conjunto de procedimientos y métodos de interpretación de documentos que otorga un especial énfasis al sentido del texto (Gibbs, 2013). Concretamente, se ha llevado a cabo un análisis semántico y pragmático, pues la intención es dotar de sentido el discurso a partir de las diferentes categorías establecidas y comprender las circunstancias en las que tiene lugar la comunicación.

### **5.6. Cuestiones éticas**

El presente estudio se ha diseñado respetando en todo momento los principios éticos de la Declaración de Helsinki y del *Framework for Research Ethics* del *Economic and Social Research Council* (ESRC). De esta forma, al tratarse de una investigación llevada a cabo con personas, se ha solicitado expresamente el consentimiento informado de todos y cada uno de los y las participantes. A través de dicho documento se ha proporcionado una explicación precisa de la naturaleza de la investigación, de la grabación de las entrevistas para su posterior transcripción y de las implicaciones de su participación. Asimismo, en este consentimiento se ha comunicado el carácter voluntario y anónimo de las entrevistas y se han establecido los compromisos y los derechos de las personas participantes. Del mismo modo, se ha informado de la opción de no responder alguna pregunta si esta resultase incómoda, e incluso, de la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento si así se desea. Finalmente, se informa de que todos los datos de carácter personal obtenidos son confidenciales y se tratarán conforme a la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*.

## **6. Resultados**

A continuación, se presentan los resultados finales de la investigación estructurados en función de la dimensión a la que hacen referencia. En primer lugar se encuentra el bullying como problema de convivencia; en segundo lugar, la convivencia



escolar y los modelos de gestión de la misma; y por último, los estilos de liderazgo, todo ello desde la perspectiva de los líderes educativos.

### **6.1. El bullying como problema de convivencia según los líderes educativos**

Los entrevistados y las entrevistadas muestran una comprensión más o menos profunda en relación a las implicaciones del acoso escolar. En su conceptualización, la mayor parte de ellos y ellas alude de forma directa o indirecta a la reiteración como una de las características básicas del bullying, quedando fuera de este fenómeno todas aquellas situaciones de violencia que se producen de forma esporádica. Así lo manifiesta el director de un centro de secundaria de la ciudad de Córdoba, el cual además hace referencia expresa a otras dos características básicas del acoso escolar – intencionalidad y desequilibrio de poder–:

Resumidamente, consiste en situaciones en las que se produce una... ¿cómo diríamos? un ataque continuado en el tiempo y con una diferencia de poder clara de uno o varios alumnos contra un alumno o una alumna. En fin, una situación que se perpetúa, que es continuada y que hay una diferencia de fuerza digamos... manifiesta [Pausa]. Es decir, que no es solamente... no se considera bullying una agresión puntual ni un insulto que se pueda producir esporádicamente. (E9H)

Sin embargo, otros entrevistados muestran algo más de ambigüedad en relación a las implicaciones teóricas que tipifican un caso de bullying. De este modo, el jefe de estudios de una Comunidad de Aprendizaje hace referencia a la posibilidad de catalogar como bullying una situación en la que un adulto actúa como agresor o agresora:

Básicamente... son situaciones en las que una persona pues se siente de alguna manera... se siente mal por la actuación de otros compañeros... o bueno... adultos, ¿no? en el entorno escolar. No solo siempre por iguales, sino también por algunas personas mayores del entorno. (E2H)

Precisamente, en la categoría de roles, el agresor o la agresora y la víctima suelen ser considerados por todos los y las participantes en sus discursos. No obstante, el rol de los espectadores no siempre es mencionado y el de víctima perpetradora o bully-víctima solo es tenido en cuenta por la directora de la Comunidad de Aprendizaje quien, aunque no lo nombra de forma explícita, afirma: “en mi experiencia personal, los alumnos que ejercen bullying contra otros han recibido ellos algún tipo de violencia personal” (E1M). Por su parte, la jefa de estudios del instituto de Córdoba capital menciona al acosador o acosadora, a la víctima y a diferentes tipos de espectadores,

pues asegura que trabajar con estos últimos contribuye en gran medida a prevenir el acoso escolar:

Está el acosador, que es el rol más... el perfil que yo creo que es más fácil de detectar. Está el rol de la víctima... que también solemos trabajar con ellos el tema de fortalecer sus habilidades sociales... Y luego el rol de los espectadores, tanto los activos que jalean y palmean, que todos sabemos cuáles son, y con ellos trabajamos mucho. Yo me gusta trabajar con los espectadores pasivos, que yo creo que son los que pueden también frenar las situaciones de acoso. (E10M)

En cuanto a las formas de manifestación del acoso escolar o tipos de bullying que pueden darse, este grupo de líderes educativos tiene clara la posibilidad de encontrarse con agresiones físicas y verbales sobre todo. De esta forma, la exclusión social no siempre es considerada como una forma de acoso escolar. Una de las participantes señala que las formas de manifestación del acoso escolar varían en función de si el agresor es niño o niña. Así pues, afirma que los niños apuestan más por agresiones violentas y directas como el insulto o la agresión física, mientras que las niñas manifiestan un mayor uso de la exclusión social del grupo y de los rumores. Así lo describe:

Los niños suelen ser más... brutos o más directos por decirlo así, ¿no? Entonces es un acoso más basado en el insulto... Bueno peleas no porque aquí saben que es roja directa y entonces... Pero bueno, un tipo de agresiones más verbales, más... intimidatorias... Mientras que las niñas lo que más se detecta es más exclusión social, es decir, más... soltar rumores o chismes, poner a la clase un poco en contra... y sobre todo la exclusión del grupo. (E10M)

Con respecto a las consecuencias que conlleva una situación de este tipo para los distintos implicados, el discurso de este grupo de líderes educativos tiende a hacer referencia únicamente a la víctima, haciendo alusión a cuestiones relacionadas con la fobia al colegio, el insomnio o la bajada generalizada de las calificaciones de la víctima. En la mayoría de los casos, únicamente cuando se les pregunta por las consecuencias que puede tener el bullying para la persona agresora y para los espectadores hacen alusión a ello, aunque algunos de ellos con bastante ambigüedad. Esto afirma el director del centro de secundaria de la ciudad de Córdoba, uno de los entrevistados que más detalles ofrece al respecto:

Yo creo que afecta... evidentemente en distinta medida que la víctima... pero que afecta mucho también al acosador, porque el acosador también entiendo que suele

ser una personalidad que no está del todo tampoco estable, que suelen ser personalidades que tienen problemas de relaciones sociales... probablemente tienen problemas en la familia... Y los espectadores igualmente [Pausa]. Bueno, pues puede afectarle de alguna manera en el sentido de que... pues se están acostumbrando a una situación que no es en absoluto... recomendable. (E9H)

En relación a los mecanismos empleados por la persona agresora para iniciar y mantener con éxito una situación de victimización, llama la atención cómo ningún entrevistado menciona de forma expresa la ley del silencio ni el esquema dominio-sumisión. A pesar de esto, en sus discursos se aprecia cómo algunos de ellos dan por hecho la existencia de dichos mecanismos, pues entienden que para que una situación de acoso escolar se prolongue en el tiempo es clave encontrar a una víctima débil que no comunique dicha situación a ningún adulto. La directora de un centro de infantil y primaria de Priego de Córdoba lo manifiesta así:

Pues el mecanismo primero... hacerse con alguien que lo apoye, pienso yo. Tener eso... su camarilla que está con él, que lo apoya y que lo va a encubrir también... y... eso es lo primero. Y luego detectar a alguien que... con quien pueda. (E7M)

Asimismo, según la mayor parte de los entrevistados y las entrevistadas, el principal motivo que se encuentra detrás del encubrimiento del bullying es el miedo por parte de la víctima a represalias mayores. Del mismo modo, hay quien señala directamente al profesorado como el principal responsable de que el acoso escolar se extienda en el tiempo. Concretamente, se pone en duda el nivel de formación de los y las docentes en materia de convivencia escolar en general y de acoso escolar en particular. La jefa de estudios del instituto de Córdoba capital lo expresa de la siguiente forma:

Pues mira, yo creo que lo primero que hace falta es formación, formación, formación... e información. Y... la formación del profesorado es voluntaria... Entonces, te tiene que gustar mucho los temas de convivencia. Es que en este centro tenemos la suerte de que hay mucha gente formada en convivencia desde hace muchos años... que somos ponentes, que somos formadores de profesores, entonces... Pero eso no es lo habitual. (E10M)

Aunque también hay quien denuncia que una de las razones por las que el bullying tiende a perdurar tanto en el tiempo es porque no se aborda con firmeza y se intenta ocultar de cara a la sociedad al tratarse de un tema delicado para todas las partes implicadas. Uno de los directores lo expresa así:

–Entrevistado: “Realmente muchas veces perduran porque... porque no se abordan con firmeza... y se ocultan muchas veces.” –Investigador: “¿Quién las oculta?” –Entrevistado: “Pues digamos que... el establishment, digámoslo así... [Pausa] Y entonces son... unas situaciones en las que se tocan demasiadas sensibilidades.” (E9H)

En este mismo sentido, a pesar de la gran experiencia con la que cuentan todos los líderes educativos entrevistados y el elevado número de estudiantes matriculados en los centros participantes, la mayoría de ellos asegura no haber tenido que hacer frente a casi ningún caso de bullying. Asimismo, añaden que la mayor parte de los casos sospechosos que precisaron iniciar el protocolo de actuación no se confirmaron como acoso escolar y fueron desestimados, argumentando que se trataban de sospechas infundadas por parte de la familia. Así lo manifiestan el director y la directora de los dos centros de Priego de Córdoba:

Yo en ningún momento... he tenido, gracias a dios, que asistir a bullying... Lo único que sí hemos tenido es una familia que le dijo al centro que su hijo sufría bullying... y entonces se inició todo el procedimiento, aunque nosotros estábamos convencidos de que no había, pero... se inició todo el procedimiento, con todos los agentes que intervienen en él... Y la conclusión fue que no existía tal bullying. (E7M)

Y en algunos casos... [Risas] hay... hay intereses más espurios, ¿no? Hubo un caso muy, muy doloroso para mí, en el que una madre se empeñaba en que ese hijo tenía bullying, ¿no? tenía acoso... simplemente para solicitar un cambio de centro al que no tenía derecho. (E5H)

Por último, la mayor parte de los y las participantes afirma que actualmente no se producen más casos de acoso escolar que hace algunos años, sino que simplemente hoy en día este tipo de situaciones se conocen mejor, se denuncian más y se les da una mayor visibilidad. De hecho, aseguran que hoy en día existe una mayor concienciación en materia de acoso escolar, tanto entre el profesorado y la familia como entre los propios estudiantes. Si bien, tres entrevistados –el jefe y la jefa de estudios de los dos centros de Priego de Córdoba y el director del instituto de Córdoba capital–, opinan que la frecuencia del bullying sí que ha aumentado y señalan el ciberbullying como el principal motivo de dicho crecimiento. Así, aseguran que el ciberacoso ofrece una dimensión mucho más pública y promueve las conductas intimidatorias ante la impunidad que conlleva la dificultad de detectar estas situaciones desde los centros.

## **6.2. Concepciones y experiencias de los líderes educativos en torno a los modelos de gestión de la convivencia o clima escolar**

En general, los entrevistados y las entrevistadas conciben la convivencia escolar como el clima resultante de las relaciones interpersonales que se producen entre todos los miembros de la comunidad educativa. En sus discursos se hace alusión sobre todo a tres agentes –el profesorado, el alumnado y la familia–. En esta línea, como factores condicionantes de la convivencia escolar se mencionan varios a lo largo de los diferentes discursos, desde cuestiones más generales como el equipo directivo, la gestión que este hace de su liderazgo, el Plan de Convivencia, la labor y la formación de los tutores y tutoras o el bagaje de los propios alumnos y alumnas, hasta cuestiones más concretas como la inestabilidad laboral del profesorado interino, los espacios y la decoración del centro o la limpieza del mismo. La jefa de estudios del centro de infantil y primaria de Priego de Córdoba describe así la importancia que tiene la gestión del liderazgo para la construcción de una buena convivencia escolar:

Yo creo que el equipo directivo tiene mucho que ver... Los miembros del equipo directivo, el talante que tengan y la forma de enfrentar el trabajo día a día... crean un clima de convivencia escolar [Pausa]. Yo he estado aquí en momentos donde el director era súper autoritario... y funcionábamos de una manera. Ahora tenemos a esta directora, que es... súper tolerante, súper abierta... y estamos trabajando de otra manera. (E8M)

En cuanto a los modelos de gestión de la convivencia que conocen, gran parte de los entrevistados y de las entrevistadas menciona cuestiones concretas como la prevención, el respeto, el diálogo o el método KiVa. Solo un director y una jefa de estudios, ambos pertenecientes al centro de secundaria de la ciudad de Córdoba, hacen referencia a la terminología empleada para referirse a los modelos de gestión de la convivencia antes de que el entrevistador pregunte de forma específica por cada uno de ellos. Precisamente, la jefa de estudios de dicho centro menciona el modelo «no hacer nada», el punitivo o autoritario y el democrático:

Claro, estaría el punitivo, el autoritario y el que todo vale. Nosotros directamente... hacemos un modelo... preventivo y participativo... donde la participación de toda la comunidad educativa es fundamental. Yo creo que es más democrático, porque ellos también ayudan a elaborar un poco las normas... a pensar las consecuencias de la transgresión de esas normas... (E10M)

En relación al modelo «no hacer nada», existe unanimidad en cuanto a la ineficacia de este sistema de gestión de la convivencia, pues se entiende que, al menos, debería de existir una serie de normas y consecuencias para evitar las conductas contrarias a la convivencia. Al menos, así lo entiende el director del colegio de infantil y primaria de Córdoba capital, quien afirma: “los niños tienen que saber hasta dónde tienen que llegar, porque los niños te van comiendo terreno” (E3H). Asimismo, el director del instituto de Priego de Córdoba añade: “No. Bueno... no sé [Risas] a lo mejor sería el modelo idóneo, pero desde luego... no creo que las cosas por sí solas se solventen. No. Estoy totalmente en desacuerdo.” (E5H)

De esta forma, los líderes del instituto de Priego de Córdoba y el director del colegio de Córdoba capital se sienten más afines al modelo punitivo, pues entienden que en ocasiones constituye una de las vías más rápidas a la hora de actuar para resolver un problema de convivencia. En este sentido, algunas de las principales ventajas que se señalan en torno a este modelo giran en torno a la seguridad que proporciona al profesorado, a la facilidad y rapidez de su aplicación y al carácter pedagógico que produce en el estudiante castigado. Así lo expresa el siguiente entrevistado:

[Pausa] ¿Ventajas? Pues... que el alumno al final se da cuenta cuando hace las cosas mal. Y ve que hay un castigo por no seguir las normas y que hay unas normas establecidas que hay que cumplir y va aprendiendo poquito a poco. (E6H)

No obstante, el resto de líderes discrepan en esta idea, pues para algunos de ellos y ellas los inconvenientes del modelo punitivo o autoritario tienen un mayor peso que las ventajas que pudiera proporcionar. De hecho, uno de los inconvenientes más repetidos es la ineficacia del castigo sin un trabajo paralelo tanto con el estudiante como con su propia familia. Asimismo, se considera un modelo homogeneizador que no atiende a la diversidad ni a las circunstancias concretas de cada alumno o alumna.

[Pausa] Pues el inconveniente fundamentalmente es que se quede ahí... En la mayor parte de los casos... eso, si no lleva detrás un cierto trabajo con... con la familia incluso... pero fundamentalmente con los chavales que han cometido el error... pues... esa expulsión no va a servir de gran cosa. (E9H)

En lo que sí se aprecia un mayor grado de acuerdo es en los beneficios del modelo democrático de gestión de la convivencia, dado que la mayoría opina que el hecho de que toda la comunidad educativa participe de una forma u otra en dicha gestión puede proporcionar una mayor aceptación de las medidas aplicadas en el centro.

Bueno, pues creo que es el más positivo, ¿no? Porque bueno, creo que... si implicas la participación de la... de todas las partes, tienes más posibilidades de que... de que se entienda mejor y de que se acepten las... las medidas. (E2H)

Pues realmente a mí me parece que ese es el que mejor funciona, porque cuando un alumno o alumna se siente también escuchado... cuando no ve las cosas... de manera injusta, sino que se le hace reflexionar el porqué de las decisiones... Y... muchos chiquillos vienen aquí y al final no acaba en una sanción. (E10M)

A pesar de que ningún entrevistado o entrevistada se muestra en contra del modelo democrático, no todos y todas parecen aplicarlo, pues algunos de ellos previamente se han posicionado a favor del modelo punitivo. La directora y el jefe de estudios de la Comunidad de Aprendizaje son los que mayor rechazo muestran ante el modelo punitivo, pues argumentan que en un centro donde las conductas contrarias a la convivencia son habituales no pueden castigar o expulsar continuamente al alumnado. Si bien, el instituto de Córdoba capital apuesta por encontrar un equilibrio, partiendo de un modelo democrático de prevención pero empleando el modelo punitivo como última opción cuando la gravedad de la situación así lo requiera.

En relación a las medidas y estrategias concretas que toman para construir un clima escolar positivo se puede apreciar una gran variedad. Las primeras de ellas serían medidas de prevención vinculadas a estrategias como los sociogramas, el alumnado mediador y las charlas y cortometrajes de concienciación. Asimismo, también se emplean medidas para trabajar la educación emocional a través de dinámicas de reparación de daños entre iguales como el botiquín de las emociones y procurando promover que el alumnado participe y exprese sus opiniones y necesidades. Por último, se distinguen medidas asociadas a metodologías activas y actuaciones educativas de éxito que promueven la interacción y la reflexión, como las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y determinados proyectos temáticos con el fin de fomentar el sentido de pertenencia y la implicación con el centro de los y las estudiantes. Algunas manifestaciones al respecto:

Hemos hecho una actividad que se llama “el botiquín de las emociones”. Una tontería... pero es que eso les sirve a los niños [Pausa]. Han traído ellos cajas de pastillas, jeringuillas, vendas... y entonces nosotros hemos puesto: las pastillas para la intolerancia, las vendas... Entonces, todo lo hemos relacionado con las emociones. Y ahora, cada semana hay un niño que es el médico y ese lo que hace es que... es como si fuera la figura del mediador de un instituto. (E8M)

Teníamos por ejemplo “Zocotaku”, que era una cosa que me encantaba porque había muchos niños *otakus* desde 1º hasta Bachillerato... Y hay proyectos en los que se juntan aquí, bien en horario de recreo o incluso por la tarde, niños de desde 1º de ESO a 2º de Bachillerato. Con lo cual, hay una unidad de centro y de alumnado del centro. Y se refuerza ese sentido de pertenencia. (E10M)

Por último, para terminar este bloque se preguntó en qué medida la elección de un modelo de gestión de la convivencia u otro puede condicionar la prevención o la reducción del acoso escolar. Los entrevistados y entrevistadas creen que el modelo de no hacer nada transmite un mensaje de impunidad al agresor o a la agresora, mientras que el punitivo resulta contraproducente y no es eficaz a largo plazo. Por el contrario, se apuesta mayoritariamente por un término medio entre ambos extremos, en el que se encontraría una gestión mucho más democrática, participativa y asertiva en la que el alumnado se sienta partícipe y motivado de cara a fomentar un clima escolar positivo que contribuya a prevenir situaciones de bullying.

### **6.3. Los estilos de ejercer el liderazgo según los propios líderes educativos**

Todos los entrevistados y las entrevistadas se identifican con un liderazgo participativo y compartido, en el que las responsabilidades y la gestión del centro se distribuyen entre todos los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, varios de ellos y ellas admiten que en ocasiones, cuando no existe un consenso, es necesaria la figura de un líder que oriente en el camino a seguir. En este sentido, una de las ventajas más repetidas de este estilo de liderazgo es su capacidad para comprometer con el centro a todos los agentes implicados y hacer suyos los proyectos y las medidas adoptadas. Asimismo, en cuanto a los inconvenientes del liderazgo distribuido, la mayoría admite que no son capaces de identificar ninguna desventaja. Sin embargo, el jefe de estudios de la Comunidad de Aprendizaje explica que este estilo compartido requiere más tiempo y esfuerzo que otros estilos más tradicionales, siendo este el único inconveniente señalado por este grupo de líderes educativos. Dicho entrevistado lo manifiesta así: “Negativo que... bueno, a veces... el modelo participativo, ¿no? más... bueno, asambleario, ¿no? entre comillas y tal, es más... largo [Risas] en el tiempo. A veces... no sé, las actuaciones exigen mucha... rapidez, mucha inmediatez y tal.” (E2H)

Precisamente, el estilo de liderazgo tradicional o autoritario suscita más rechazo por parte de todos los participantes. Por ello, la única ventaja que se señala es la



inmediatez de la toma de decisiones, pues no es necesario lograr un consenso. Por el contrario, el director y el jefe de estudios del instituto de Priego de Córdoba afirman que este estilo de liderazgo solo sirve para aislar al equipo directivo y deteriorar el clima de convivencia tanto entre el profesorado como entre el propio alumnado, expresándolo de la siguiente forma:

Te estás aislando tú mismo como equipo directivo, te aíslas tanto de tus compañeros como de los alumnos y las familias. Y luego, al final lo mismo, al ser tan autoritario siempre vas a tener grupos que no estén dentro de tu modelo. Vas a tener rencillas, tanto entre profesores, como alumnos, como familias. (E6H)

Por su parte, el liderazgo pedagógico no siempre es conocido por todos los y las líderes, siendo necesario en varias ocasiones explicar de forma general las implicaciones del mismo. Algunas de las principales ventajas que se señalan en torno a este estilo de liderazgo giran en torno a la innovación y a la motivación del alumnado que entraña dicho liderazgo. Así lo expresa la directora de la Comunidad de Aprendizaje:

Bueno, que se mantiene actualizado, ¿no? Que además suele innovar con metodologías que les gustan al alumno y a la alumna. Y hace que... bueno pues que se sientan mejor en clase, están más motivados. El liderazgo pedagógico motiva, ¿eh? (E1M)

No obstante, la misma directora señala como inconveniente más relevante el hecho de que el liderazgo pedagógico se base en exceso en la innovación y en el rendimiento del estudiante, dejando de lado otras cuestiones importantes como es el desarrollo integral del alumnado. En esta línea, el director del instituto de Córdoba capital señala que uno de los grandes problemas del liderazgo pedagógico es que la normativa no contribuye a poner en práctica este tipo de estilos, pues en ocasiones esta se muestra muy estricta y contradictoria. Así lo manifiesta en su discurso:

En fin, el liderazgo pedagógico... [Pausa] digamos que como concepto... es muy grande, pero realmente es muy difícil de ejercer. Es una cuestión que se construye con el tiempo... y con dificultad porque la norma no acompaña. Y eso es uno de los grandes problemas. Muchas veces se trata de luchar contra una norma que es excesivamente estricta y contradictoria... y con una norma que no permite grandes... digamos... variaciones respecto al modelo tradicional. (E9H)

Con respecto a las Comunidades de Aprendizaje como sistema de gestión democrático, todos los entrevistados y las entrevistadas han oído hablar de ellas, aunque solamente algunos afirman conocer exactamente en qué consisten. En este sentido, la

directora y el jefe de estudios de una de estas comunidades son los que mayor grado de detalles ofrecen al respecto, haciendo alusión a múltiples ventajas de este proyecto, entre las que se encuentran el fomento de la participación de toda la comunidad educativa, la atención individualizada que proporcionan los voluntarios y las voluntarias, la consiguiente mejora de la convivencia escolar como consecuencia de la presencia y la atención de dichos voluntarios y voluntarias y los beneficios pedagógicos y socioemocionales que proporciona la práctica de actuaciones educativas de éxito como las tertulias dialógicas o los grupos interactivos.

Según los y las líderes de Comunidades de Aprendizaje, las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos promueven la introspección del estudiante gracias a la figura de los personajes de las obras leídas y ayudan a fomentar habilidades básicas como la asertividad, la empatía, el respeto, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos. Todo ello repercute de forma directa en el clima de convivencia que se genera durante dichas sesiones, que luego se va extendiendo a otras situaciones y contextos. Así lo expresa el jefe de estudios de dicho centro:

En esos momentos existe un nivel de respeto bastante grande, que poco a poco se va transvasando a otras situaciones. Yo creo que esa es un poco una de las claves de esa actuación. Entonces, con la presencia de dos o tres personas voluntarias en la clase, pues se crea ahí un clima donde es difícil... ¿no? las actuaciones contrarias a la convivencia. Y bueno, poco a poco pues se va generando... se va extendiendo a otros momentos donde no hay voluntariado. (E2H)

Respecto a cómo puede condicionar el estilo de liderazgo la prevención o la reducción del acoso escolar solo dos de los líderes afirman no tenerlo claro. El resto cree que dicha elección tal vez no permita erradicar este problema de convivencia al completo, pero sí reducirlo en gran medida. Así, se apuesta por un estilo democrático caracterizado por la gestión compartida y por la participación y el debate entre todos los miembros de la comunidad educativa. Así lo manifiesta el jefe de estudios del centro de infantil y primaria de Córdoba capital:

El... el tipo de liderazgo lo que va a repercutir es en el clima de convivencia en el centro. Si tú tienes un clima... negativo u hostil, pues evidentemente van a surgir más problemas... tanto entre compañeros, como entre compañeros y alumnado... y entre alumnado. Los niños son un reflejo de lo que ven a su alrededor, tanto de las familias en las casas como en el colegio. (E4H)

Sin embargo, el desarrollo de un estilo u otro de liderazgo aparece condicionado para la mayoría de los entrevistados y entrevistadas no solo por decisiones personales sino también por cuestiones externas como una excesiva carga burocrática y administrativa lo que, sumado a la falta de tiempo, dificulta poner en marcha estilos de liderazgo más innovadores como el pedagógico o el distribuido. Sin embargo, varios y varias participantes aseguran que precisamente distribuir el liderazgo resulta esencial ante esa falta de tiempo. Asimismo, uno de los directores entrevistados denuncia que en realidad no existe tanta burocracia como se cree y que la que existe resulta totalmente necesaria para el correcto funcionamiento del centro. En cuanto a la normativa sí que existe un mayor grado de acuerdo, dado que aseguran que el continuo cambio de la legislación no contribuye a optar por estilos de liderazgo que requieren tiempo y confianza para su afianzamiento. Asimismo, manifiestan que en muchas ocasiones la normativa resulta contradictoria, pues en unos apartados se incentiva el uso de liderazgos democráticos y de metodologías activas y en otros se coarta directa o indirectamente dicha libertad. Así lo expresa uno de los directores entrevistados:

Completamente... condiciona completamente. La normativa es un poco esquizofrénica hoy en día... porque dentro de la misma norma hay apartados en los que se incentiva el uso de metodologías activas en la enseñanza... de manera que forma parte del discurso y de la filosofía de la norma... Pero, hay otras partes de la norma que coartan completamente esa... esa libertad. De manera que eso es una contradicción complicada en la que nos estamos moviendo. (E9H)

## **7. Discusión**

En los últimos años, el acoso escolar se ha convertido en un fenómeno cada vez más visible y conocido por todos los miembros de las comunidad educativa. De hecho, este mayor conocimiento de dicho problema de convivencia se observa en la mayoría de definiciones ofrecidas por los y las líderes educativos entrevistados, quienes parecen tener claro que una situación de bullying implica, como ya señalaba Olweus (1999), una cierta reiteración y un desequilibrio de poder entre los alumnos y las alumnas implicados. De esta manera, se aprecia cómo dicha reiteración parece ser la clave a través de la cual este grupo de líderes diferencia un conflicto aislado de un posible caso de acoso escolar. No obstante, en alguna ocasión se observa cierta ambigüedad a la hora de identificar las implicaciones teóricas que tipifican un caso de acoso escolar,

señalándose la posibilidad de que la persona agresora sea un adulto en lugar de un igual. Con respecto al desequilibrio de poder, en los discursos este se asocia a dos cuestiones fundamentales. La primera de ellas hace referencia a la posibilidad de que directamente la víctima sea físicamente más débil que su agresor o agresora, mientras que la segunda opción a la que más se alude sería la desventaja en cuanto al número de personas agresoras que se enfrentan a la víctima. La intencionalidad (Menesini y Salmivalli, 2017) solo fue nombrada de forma expresa en muy reducidas ocasiones, ya que es una característica implícita en el propio acto de acosar. Concretamente, fue nombrada por el director y la jefa de estudios del centro de secundaria de Córdoba capital, lo que quizás se pueda atribuir a su formación especializada en prevención del bullying.

En cuanto a los roles que señala Salmivalli (2014), parece que la mayor parte de los entrevistados y entrevistadas tiene en cuenta la implicación de un agresor o agresora y de una víctima, obviándose en numerosas ocasiones la figura del espectador. Si bien, en alguna ocasión se señala el importante papel que ejercen los espectadores a la hora de prevenir situaciones de victimización en función de la actitud que estos adopten, tal y como ya se venía demostrando (Bjärehed et al., 2020). Concretamente, se señala la importancia de que los espectadores pasen de ejercer un papel pasivo o de apoyo a la persona agresora a ejercer una función de denuncia y de protección a la víctima. Esta clave se encuentra en la base de algunos de los programas más reconocidos en materia de prevención del acoso escolar, tal y como es el método KiVa (Huitsing et al., 2020). Del mismo modo, el rol de víctima perpetradora o bully-víctima solo es mencionado en la Comunidad de Aprendizaje, tal vez por situarse en un contexto donde es más probable que la persona agresora haya sufrido algún tipo de violencia en el pasado.

En relación a los tipos de bullying o formas de manifestación del mismo, las agresiones más mencionadas son las físicas y las verbales (Bjärehed et al., 2020), con una mayor predominancia de estas últimas como consecuencia de la vigilancia que suele existir en los centros educativos, algo que ya se había observado en otros estudios (Bjärehed et al., 2021). En la mayoría de los casos, el hecho de que un estudiante sea marginado del grupo no suele ser considerado una manifestación de acoso escolar. Sin embargo, en alguna de las ocasiones en las que sí se hace referencia a dicha posibilidad se señala además lo que ya evidenciaron Monks et al. (2021), y es que los niños tienden a presentar una mayor inclinación por las agresiones directas, mientras que las niñas suelen optar más por la exclusión social del grupo.

Por su parte, las consecuencias que el bullying tiene para sus implicados suelen estar bastante claras en el caso de la víctima, distinguiéndose cuestiones ya señaladas por Hellfeldt et al. (2018) como ansiedad o fobia al colegio. No obstante, el consumo de sustancias perjudiciales estudiado por Arcadepani et al. (2021) no es señalado en ningún discurso. Además, en muchos casos, solo cuando se pregunta de forma expresa por las consecuencias que el acoso escolar tiene para el agresor y para el resto de espectadores se hace referencia a ello, aunque con bastante ambigüedad. Así, llama la atención cómo uno de los directores más formados en convivencia hace referencia a la posibilidad de que los espectadores se acostumbren a una situación injusta para nada recomendable, algo muy en la línea del refuerzo de actitudes individualistas y de la insensibilización ante el dolor ajeno que señalaban Hong et al. (2019).

Llama la atención cómo a pesar de la gran experiencia con la que cuentan los y las líderes entrevistados y el elevado número de alumnos y alumnas a los que atienden, existe una cierta tendencia a afirmar haber afrontado muy pocos casos sospechosos de bullying. De este modo, en la mayoría de los casos se asegura que finalmente no fueron confirmados y se señala a la familia como el principal responsable de adoptar una actitud alarmista. En este sentido, uno de los entrevistados denuncia una práctica bastante extendida según la cual este tipo de sucesos tiende a ocultarse por afectar a demasiadas sensibilidades y por tratarse de un tema delicado y mediático, lo que genera una cultura de tolerancia y de participación pasiva entre el profesorado (Monks et al., 2009). Este hecho, junto con la escasa formación del profesorado en materia de convivencia y de acoso escolar (Campbell et al., 2019), son dos de los principales motivos por los que los y las participantes creen que el bullying tiende a prolongarse tanto en el tiempo. Sin embargo, la ley del silencio y el esquema dominio-sumisión, dos mecanismos empleados por la persona agresora para iniciar y mantener con éxito este tipo de situaciones (Ortega-Ruiz, 2010), no son mencionados de forma explícita por este grupo de líderes, pues parecen no conocer los términos que la literatura científica suele utilizar para referirse a estas circunstancias. Si bien, a lo largo de sus narraciones sí que se aprecia que conocen las implicaciones prácticas de ambos mecanismos.

En cuanto a la convivencia escolar, existe cierta tendencia a definirla como el clima que resulta de las relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa (Córdoba et al., 2014). Asimismo, algunos de los factores que este grupo de líderes cree que condicionan la convivencia escolar coinciden con aspectos como los que ya se venían evidenciando en el estudio de Espelage y Hong (2018), entre

los que se encuentran las prácticas de liderazgo, las normas o las estructuras organizativas que se establecen en los centros. Concretamente, en relación a los modelos de gestión de la convivencia parece apreciarse una cierta confusión en un primer momento, pues los entrevistados y entrevistadas no acostumbran a asignar una denominación a sus respectivos modelos de gestión. Una vez se pregunta concretamente por cada uno de los modelos sí que comienzan a observarse diferentes interpretaciones.

En primer lugar, el modelo «no hacer nada» propuesto por De Vicente (2010) parece provocar un rechazo unánime, pues los y las participantes entienden que los problemas de convivencia no se resuelven solos. En esa actuación que demandan los entrevistados y entrevistadas se aprecian dos posibles vías de gestión. La primera de ellas sería el modelo punitivo o autoritario que, aunque no es el preferido por muchos de los y las participantes, es aplicado en algunos casos aludiendo a la seguridad que proporciona al profesorado, a la facilidad y rapidez de su aplicación y al efecto pedagógico que produce en el estudiante. Precisamente, De Vicente (2010) habla del carácter ejemplificador que conllevan las sanciones, dado que el aprendizaje se estaría produciendo tanto en quien incumple una norma como en quien presencia las consecuencias de la infracción. Sin embargo, muchos de los y las líderes entrevistados muestran un gran rechazo a este modelo, ya que piensan que esto puede ser eficaz a corto plazo pero no a medio-largo plazo, tal y como ya señalaban Stevenson et al. (2020). Del mismo modo, en varios discursos se hace alusión a otra desventaja planteada por De Vicente (2010), como es el carácter homogeneizador de un modelo que no permite atender a la diversidad ni a las características específicas del contexto. Esta razón ha llevado a la Comunidad de Aprendizaje a no aplicar el modelo punitivo, ya que en caso de emplearlo, se debería castigar y expulsar con mucha frecuencia a los escasos estudiantes que asisten al centro.

En segundo lugar, se encuentra la vía de gestión democrática de la convivencia (De Vicente, 2010), la cual parece ser la preferida por la mayoría de líderes entrevistados, dado que argumentan que todo lo que se gestione de forma participativa y teniendo en cuenta a todos los agentes implicados puede producir una mayor aceptación de las medidas adoptadas. Dicha aceptación podría producirse como consecuencia de la sensación de justicia que el alumnado observa al comprender la importancia de las normas y de unas consecuencias consensuadas. Concretamente, varios de los centros participantes construyen las normas de forma democrática contando con la participación del alumnado. Sin embargo, en otros casos, aun prefiriendo este modelo, parece no

seguirse este tipo de prácticas argumentando que los y las estudiantes poseen otras vías de participación que suelen ser ignoradas, por lo que trasladan la responsabilidad al propio estudiantado. Esto podría evidenciar la discrepancia entre un discurso condicionado por el factor de la deseabilidad social –totalmente a favor de todo lo vinculado al estilo democrático– y una puesta en marcha real de estrategias democráticas, que sería un proceso mucho más complejo.

De manera general, algunas de las medidas adoptadas y valoradas como exitosas en la gestión democrática de la convivencia incluyen, desde estrategias preventivas basadas en el uso de sociogramas y alumnado mediador como propone Cascón (2001), hasta metodologías activas y actuaciones educativas de éxito (INCLUDED-ED Consortium, 2015) para trabajar la educación emocional, la interacción y la reflexión. No obstante, hay entrevistados y entrevistadas que coinciden con Martín et al. (2003) al apostar por lograr un equilibrio entre un modelo sancionador y un enfoque democrático para construir un clima escolar positivo que permita prevenir problemas de convivencia como el acoso escolar.

En relación a los estilos de liderazgo, llama la atención cómo todos los y las líderes educativos se identifican con un estilo participativo y colaborativo alegando, en la misma línea que Ertesvag (2015), que la gestión compartida contribuye a comprometer a todos los agentes implicados con el centro y con las medidas adoptadas. De hecho, de entre todos los estilos de liderazgo, el distribuido (Campos-Soto et al., 2019) y el tradicional o autoritario son los más conocidos por todos los entrevistados y entrevistadas. Por el contrario, en la mayoría de los casos el liderazgo pedagógico al que hace referencia Bolívar (2019) fue necesario explicarlo brevemente, ante lo cual la mayoría de participantes se posicionó a favor aludiendo a la necesidad de orientar la gestión hacia el alumnado y no tanto hacia las labores administrativas.

El liderazgo distribuido parece contar con numerosas ventajas y casi ningún inconveniente según los y las participantes. Lo que más debate suscita es el tiempo y el esfuerzo que se debe invertir, pues hay quien defiende que los estilos más innovadores requieren mucho tiempo y coordinación en comparación con el estilo tradicional. En cambio, otros líderes creen que distribuir el liderazgo permite ahorrar tiempo y resulta mucho más productivo a largo plazo. Asimismo, añaden que este liderazgo no aísla al equipo directivo como ocurre con el autoritario y contribuye a fomentar un clima escolar positivo. Por su parte, la mayor crítica al liderazgo pedagógico gira en torno a la realidad normativa tan contradictoria a la que se enfrentan los centros educativos, algo

que ya se venía denunciando desde hace tiempo (Bolívar, 2019). De hecho, en casi todas las entrevistas se llegó a denunciar la carga burocrática con la que cuentan, lo que, sumado a la inestabilidad legislativa, dificulta invertir tiempo y esfuerzo en un liderazgo centrado en el aprendizaje del alumnado como es el pedagógico.

En cuanto a las Comunidades de Aprendizaje como modelo democrático específico de gestión de la convivencia y de liderazgo, existe unanimidad en cuanto a su eficacia, especialmente entre sus líderes. Así, en este centro en concreto los discursos aluden a una considerable mejora de la convivencia en los últimos años como consecuencia del uso de actuaciones educativas de éxito, en las cuales el diálogo y la reflexión contribuyen a crear un clima en el que las conductas contrarias a la convivencia son muy poco frecuentes (Giles et al., 2021). Así lo atestigua la disminución del número de casos de bullying desde que se comenzó a implementar este proyecto, confirmando los resultados obtenidos en otros estudios (Malagón-Moreno y González-López, 2018; Vizcarra et al., 2016).

Finalmente, la mayor parte de los entrevistados y entrevistadas manifiesta que el estilo de liderazgo y las políticas escolares pueden influir de una forma u otra en la prevención o reducción del acoso escolar, algo que por otra parte ya han demostrado diversas investigaciones (Chung et al., 2018; Llorent et al., 2021). De esta manera, se observa cierta tendencia a creer que el hecho de que un estilo de liderazgo democrático fomente un clima escolar positivo solo puede tener consecuencias beneficiosas a la hora de erradicar el bullying, constituyéndose un elemento protector frente a la victimización (Zych et al., 2020). Por tanto, según este grupo de líderes la creación de un clima escolar positivo contribuye a mejorar la convivencia escolar, reduciéndose posteriormente los casos de acoso. Conclusiones similares hallaron Bosworth et al. (2018), aunque en este caso señalan que la reducción de los comportamientos intimidatorios es previa a la mejora de la convivencia, de forma que la mejora del clima escolar sería una consecuencia directa de la reducción del acoso escolar.

## **8. Conclusiones**

Los resultados de esta investigación muestran la formación tan completa en materia de convivencia y de acoso escolar con la que cuentan algunos y algunas líderes educativos, aunque se observan grandes contrastes entre unos participantes y otros a la hora de conceptualizar una situación de victimización. Asimismo, en términos generales



parece existir una cierta tendencia a inclinarse por los modelos democráticos de gestión de la convivencia, aunque en ocasiones no se prescinde de la seguridad que parece proporcionar el modelo punitivo. De forma paralela, los estilos de liderazgo que cuentan con mayor aceptación a la hora de construir un clima escolar positivo que ayude a prevenir situaciones de bullying serían los democráticos, concretamente el distribuido, ya que parece existir un cierto rechazo al estilo tradicional o autoritario.

Existen algunas limitaciones asociadas a este estudio, como el número de entrevistados y entrevistadas que, aun siendo suficiente para extraer resultados y conclusiones de interés, podría resultar limitado a la hora de analizar en profundidad cada uno de los casos de estudio seleccionados. Asimismo, la duración de las entrevistas se encuentra condicionada por el tiempo del que disponen los directores y directoras y los jefes y jefas de estudios de los centros educativos. Ambas limitaciones podrían solventarse complementándolas con la realización de entrevistas a otros agentes educativos o con análisis documental como posibles líneas futuras de investigación, lo que también contribuiría a una mayor triangulación de la información producida. Del mismo modo, el hecho de que algunos de los participantes no conozcan determinados modelos de gestión de la convivencia o estilos de liderazgo ha requerido una breve explicación del investigador, lo que siempre puede dar lugar a algún tipo de condicionamiento en sus respuestas. Tampoco se debe obviar la deseabilidad social por parte del participante, pues en esta investigación podría tener una influencia aún mayor.

Aunque al respecto destaca la selección de varios centros educativos de diferentes localizaciones, etapas y modelos organizativos, lo que ha facilitado contrastar la información y profundizar en un mismo objeto de estudio desde distintas experiencias y contextos. Los hallazgos de este estudio contribuyen a la línea de investigación sobre prevención del acoso escolar y a la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos. De este modo, se pone de manifiesto la continua necesidad de formación del profesorado en este ámbito y la importancia de adoptar modelos de gestión y estilos de liderazgo democráticos que contribuyan a generar un clima de pertenencia que ayude a prevenir situaciones de bullying.

## **9. Referencias bibliográficas**

Agarkar, S. C. (2019). Influence of learning theories on science education. *Resonance*, 24(8), 847-859. <https://doi.org/10.1007/s12045-019-0848-7>

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13.  
<http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Apple M. W. y Beane J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata.
- Arcadepani, F. B., Eskenazi, D. Y., Fidalgo, T. M., & Hong, J. S. (2021). An exploration of the between bullying perpetration and substance use: A review of the literature. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(1), 207-214.  
<https://doi.org/10.1177/1524838019837593>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 40(1), 28-55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Moral disengagement and verbal bullying in early adolescence: A three-year longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 84, 63-73.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.006>
- Bolívar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, Desarrollo e Implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(114), 1-41. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.  
<http://hdl.handle.net/10486/661078>
- Bosworth, K., García, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An

- exploratory study. *Journal of School Violence*, 17(3), 354-366.  
<https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1376208>
- Campbell, M., Whiteford, C., & Hooijer, J. (2019). Teachers' and parents' understanding of traditional and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 388-402. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1507826>
- Campos-Soto, A., Trujillo-Torres, J. M. y Chaves-Barboza, E. (2019). Liderazgo distribuido en los institutos de educación secundaria de Melilla, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 42-58.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026733>
- Cannatelli, B., Smith, B., Giudici, A., Jones, J., & Conger, M. (2017). An expanded model of distributed leadership in organizational knowledge creation. *Long Range Planning*, 50(5), 582-602. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2016.10.002>
- Cantero, N. y Pantoja, A. (2018). Los retos de la dirección escolar en los centros comunidades de aprendizaje de Andalucía. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 61-78.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23321>
- Cascón, F. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Unesco/Escola Cultura de Pau.
- Casper, D. M., Card, N. A., & Barlow, C. (2020). Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of Adolescence*, 80, 41-52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.012>
- Chung, J. Y., Sun, M. S., & Kim, H. J. (2018). What makes bullies and victims in Korean elementary schools? *Children and Youth Service Review*, 94, 132-139.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.035>

- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2014). Convivencia escolar en España: Una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2(2), 199-221.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Cornell, D. & Bradshaw, C. P. (2015). From a culture of bullying to a climate of support: The evolution of bullying prevention and research. *School Psychology Review*, 44(4), 499-503. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0127.1>
- De Vicente, J. (2010). *7 Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Graó.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Ertesvag, S. (2015). Improving anti-bullying initiatives: The role of and expanded research agenda. *Journal of Educational Change*, 16(3), 349-370. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9232-2>
- Espelage, D. L. & Hong, J. S. (2018). Children who bully or are bullied. In T. H. Ollendick, S. W. White, & B. A. White (Eds.), *The Oxford Handbook of Clinical Child and Adolescent Psychology* (pp. 560-575). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190634841.013.37>
- Feito, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47(2), 47-61. <https://www.researchgate.net/publication/228806949>
- Flecha, R. y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (23), 1-18. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>

- Flick, W. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Floress, M. T. (2017). The Caterpillar game: A SW-PBIS aligned classroom management system. *Journal of Applied School Psychology*, 33(1), 16-42. <https://doi.org/10.1080/15377903.2016.1229706>
- Fondevila, J. F. y Del Olmo, J. L. (2013). *El Trabajo de Fin de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giles, F. J., Rivera, E., Trigueros, C. (2021). Gestión de aula del alumnado universitario en una propuesta de aprendizaje servicio en educación física en comunidades de aprendizaje. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, (39), 224-230. <http://hdl.handle.net/10481/64055>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Griffiths, A. J., Diamond, E. L., Alsip, J., Furlong, M., Morrison, G., & Do, B. (2019). School-wide implementation of positive behavioral interventions and supports in an alternative school setting: A case study. *Journal of Community Psychology*, 47(6), 1493-1513. <https://doi.org/10.1002/jcop.22203>
- Hellfeldt, K., Gill, P. E., & Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*, 17(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>

- Hong, J. S., Espelage, D. L., & Lee, J. M. (2018). School climate and bullying prevention programs. In H. Shapiro (Ed.), *The Wiley handbook on violence in education* (pp. 359-374). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118966709.ch17>
- Hong, J. S., Espelage, D. L., & Rose, C. A. (2019). Bullying, peer victimization, and child and adolescent health: An introduction to the special issue. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2329-2334. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01502-9>
- Huitsing, G., Lodder, G., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., & Veenstra, R. (2020). A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa antibullying program: A randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention Science*, 21, 627-638. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4>
- INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer International Publishing.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de diciembre de 2018, núm. 294, pp. 119788-119857.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Llorent, V. J., Farrington, D. P. y Zych, I. (2021). El plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el cyberbullying en la

- educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 35-44.  
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>
- Low, S. & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 306-319.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000073>
- Lusquiños, C. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 131-151.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>
- Malagón-Moreno, J. D. y González-López, N. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 111-132.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: Modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.  
<https://doi.org/10.1174/02103700360536446>
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253.  
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Kucaba, K. (2021). Peer victimisation in early childhood; Observations participant roles and sex differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 415-427.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph18020415>

- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*(2), 146-156. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.01.004>
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Routhledge.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R., (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Graó.
- Ortega-Ruiz, R., Gómez-López, M. y Viejo, C. (2019). Vida sentimental y cortejo adolescente en el ámbito de la convivencia escolar y juvenil. *Pensamiento Psicológico, 17*(2), 9-22. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vsca>
- Pažur, M. (2020). Karakteristike demokratske školske kulture i demokratskoga školskog vođenja u osnovnim školama iz učiteljske perspektive. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 27*(2), 49-74. <https://doi.org/10.21464/mo.27.2.6>
- Ríos-Ramírez, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios Académicos Intercontinentales.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., & Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: Psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(1), 142-157. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>



- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*(46), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046>
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- Romera, E. M., Jiménez, C., Bravo, A., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Social status and friendship in peer victimization trajectories. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 21*(1), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.003>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Rodríguez-Barbero, S., & Falla, D. (2019). How do you think the victims of bullying feel? A study of moral emotions in primary school. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01753>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice, 53*(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., & Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence, 63*, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stevenson, N. A., VanLone, J., & Barber, B. R. (2020). A Commentary on the Misalignment of Teacher Education and the Need for Classroom Behavior Management Skills. *Education and Treatment of Children*, 43(4), 393-404. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00031-1>
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: Aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21657>
- UNESCO. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>
- Vasilachis, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., & Rekalde, I. (2016). How conflicts are resolved in three Learning Communities. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14772>
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>

# **ANEXOS**

# ANEXO 1

## *Carta de presentación*



Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Educación

Email: [REDACTED]

Tlf.: [REDACTED]

Estimado Director/Estimada Directora,

Me pongo en contacto con ustedes en calidad de profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba y directora del Trabajo Fin de Máster de Ángel Gutiérrez Rodríguez. Con esta carta quisiera, de una parte, presentar brevemente el trabajo que está desarrollando y, de otra parte, solicitar su participación si lo estiman pertinente.

El Trabajo Fin de Máster tiene un perfil investigador y se enmarca en el Máster de Supervisión, Evaluación y Dirección de centros y programas educativos de la Universidad de Córdoba. De ahí que su interés se centre en conocer más de cerca la labor que realizan los equipos directivos. Su finalidad es, concretamente, conocer las percepciones y las experiencias que tienen los líderes educativos sobre la gestión de la convivencia, su relación con los estilos de liderazgo y su influencia en la prevención del acoso escolar.

Para el desarrollo de su trabajo es imprescindible contar con vuestras experiencias y conocimiento. Sin duda le aportarán una visión mucho más profunda y vinculada a la práctica y al ejercicio diario del liderazgo que complementará los conceptos teóricos que podemos aportarles desde la Universidad. Es por ello que solicitamos y agradecemos enormemente su colaboración y/o la de otras personas de su centro educativo que ostenten algún cargo directivo o posición de liderazgo y que también deseen colaborar. La participación consistiría en responder a una serie de preguntas en una única entrevista (puede ser a través de medios digitales si lo estiman más pertinente) sobre tres bloques: concepciones sobre el acoso escolar, experiencias y percepciones sobre modelos de gestión de la convivencia y sobre distintas maneras de ejercer el liderazgo para la mejora del clima escolar. La realización de la entrevista se realiza con consentimiento informado previo en el que le aseguramos, entre otras cuestiones, la confidencialidad de la información y un tratamiento acorde a la legislación vigente de protección de datos de carácter personal.

Sin más, le reitero mi agradecimiento y le saludo cordialmente.

Córdoba a 11 de marzo de 2021

Fdo. [REDACTED]



## ANEXO 2

### *Consentimiento informado*

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA A MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO SOBRE MODELOS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA, ESTILOS DE LIDERAZGO Y PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR**

El **propósito** del presente **consentimiento de confidencialidad y de ética** es proveer a las y los participantes en este **estudio** de una explicación precisa de la naturaleza del mismo, así como de las implicaciones de su participación. Por medio de este documento se invita a la participación en la investigación y se establecen los compromisos y los derechos de las personas entrevistadas.

**Título de la investigación:** Percepciones y experiencias de los líderes educativos sobre la gestión de la convivencia, los estilos de liderazgo y su influencia en la prevención del bullying.

**Investigadores principales:** Eva Hinojosa Pareja (Universidad de Córdoba) y Ángel Gutiérrez Rodríguez (alumno del Máster en Supervisión, Evaluación y Dirección de Centros y Programas Educativos de la Universidad de Córdoba).

**Finalidad de la investigación:** Conocer las percepciones y las experiencias que tienen los líderes educativos sobre la gestión de la convivencia, su relación con los estilos de liderazgo y su influencia en la prevención del acoso escolar.

De acuerdo con esta información, **ACEPTO** participar de manera **voluntaria** y **anónima** en la investigación indicada dando respuesta a la entrevista que se me realizará y que será **grabada** para su posterior transcripción. Asimismo, autorizo el uso de la información proporcionada con fines académicos y de investigación, así como la publicación, con fines científicos, de los resultados obtenidos durante la investigación, siempre que se preserve la **confidencialidad** de mis datos, principio por el que se velará en todo momento.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas **en cualquier momento** durante su participación en él. Igualmente, **puede retirar** del estudio sus datos o la información proporcionada en cualquier momento, sin que eso le

perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador/a o **no responderlas**.

De antemano agradecemos su participación.

\*[Todos los datos de carácter personal obtenidos en este estudio son confidenciales y se tratarán conforme a la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*].

Yo, \_\_\_\_\_,  
ACEPTO participar voluntariamente en esta investigación, conducida por  
\_\_\_\_\_ (Nombre de la persona que entrevista).

De igual modo, declaro que:

1. He recibido información sobre los objetivos de la investigación.
2. Sé que en cualquier momento puedo dejar de participar en esta investigación.
3. He sido informado/a de que se tomarán las medidas necesarias para preservar la confidencialidad de los datos proporcionados, así como garantizar el buen uso de los mismos.
4. La información sobre procedimientos y propósitos acerca del estudio podrá ser ampliada una vez concluida mi participación.
5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria.

Acepto

No acepto

Fecha: \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_



## ANEXO 3

### *Guion de entrevista*

<b>Código</b>	
<b>Sexo</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Etapa educativa</b>	
<b>Cargo</b>	
<b>Experiencia en el puesto</b>	
<b>Modelo de gestión de la convivencia</b>	
<b>Estilo de liderazgo</b>	
<b>Localización del centro</b>	

#### **Bloque 1. El bullying como problema de convivencia**

- Según su perspectiva y su experiencia, ¿en qué consiste el bullying o acoso escolar?
- ¿Qué características asociaría al fenómeno del acoso escolar y por qué?
- ¿Qué situaciones ha tenido que afrontar en relación a este problema de convivencia a lo largo de su experiencia en el cargo actual?
- ¿Cómo detectó dichos casos y qué pasos siguió para abordar el problema?
- A partir de dichas experiencias, ¿podría identificar los diferentes roles que se ven implicados y qué caracteriza a cada uno de ellos?
- ¿Qué mecanismos cree que emplea el agresor para iniciar y mantener con éxito una situación de victimización? ¿En qué cree que consisten dichos mecanismos y qué medidas tomaría o ha tomado como director/a, jefe/a de estudios... para intentar combatirlos? ¿Cómo valora estas medidas en el caso de haberlas llevado a cabo?
- Desde su experiencia, ¿qué formas de manifestación del acoso escolar cree que existen y a cuáles ha tenido que hacer frente?
- ¿Qué consecuencias ha observado que conlleva el bullying para sus implicados?
- ¿Cree que en la actualidad se producen más casos de acoso escolar que hace algunos años? ¿Qué motivos piensa que pueden estar propiciando este aumento o esta reducción del bullying?

#### **Bloque 2. Modelos de gestión de la convivencia o clima escolar**

- ¿Cómo definiría la convivencia escolar y qué aspectos cree que puede englobar?
- Como director/a, jefe/a de estudios... ¿Qué factores cree que condicionan el modo en el que se desarrolla la convivencia?

- ¿Qué modelos de gestión de la convivencia conoce o ha podido observar a lo largo de su experiencia y cuál se aplica en este centro?
- ¿Qué piensa y qué experiencias tiene en relación al modelo de gestión «no hacer nada»?
- ¿Qué opina del modelo punitivo o autoritario? ¿Qué ventajas e inconvenientes destacaría de este modelo?
- ¿Qué opinión te merece el modelo democrático de gestión de la convivencia? ¿Qué experiencias tiene en torno a este modelo?
- ¿Qué medidas o estrategias concretas toma usted para construir un clima escolar positivo? ¿Cuáles cree que resultan más útiles? ¿Y menos? ¿Por qué?
- ¿Cree que la elección de un modelo de gestión u otro puede condicionar la prevención o la reducción del acoso escolar? ¿Cómo exactamente?

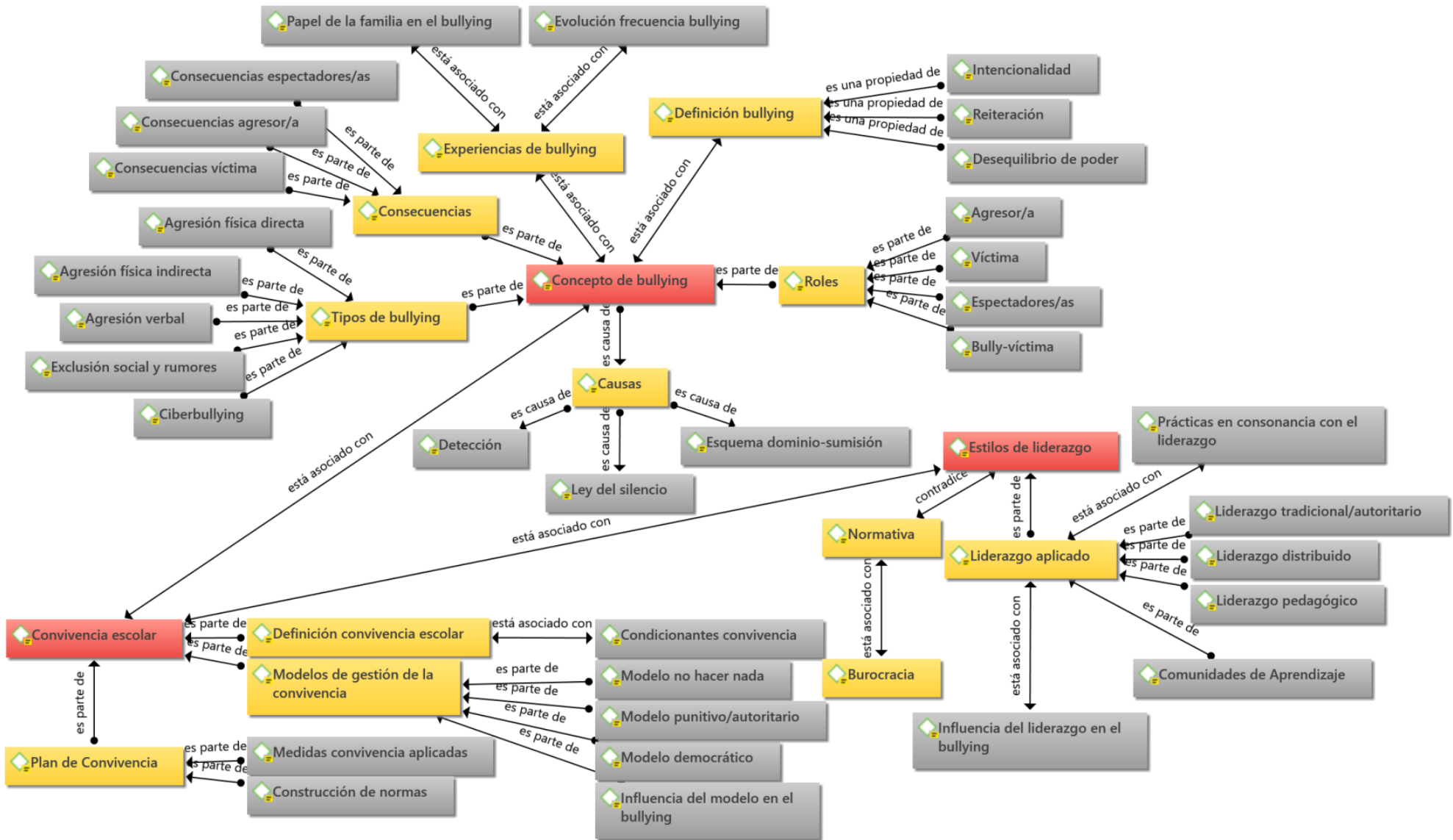
### **Bloque 3. Estilos de liderazgo**

- ¿Qué aspectos definirían su manera de ejercer el liderazgo? ¿Qué otras formas de ejercer el liderazgo conoce, ha podido observar o incluso experimentar a lo largo de su trayectoria? ¿Cómo las valora?
- ¿Qué prácticas concretas se llevan a cabo en el centro atendiendo a dicho estilo de liderazgo?
- ¿Qué piensa y qué experiencias tiene en torno al estilo de liderazgo tradicional o autoritario?
- ¿Conoce o ha oído hablar del liderazgo pedagógico? ¿Qué opinión le merece este tipo de liderazgo?
- ¿En qué medida considera que un liderazgo distribuido entre todos los miembros de la comunidad educativa es un estilo de liderazgo adecuado? ¿Qué aspectos positivos y negativos podría mencionar?
- ¿Conoce las Comunidades de Aprendizaje? ¿Qué experiencia tiene en torno a ellas? ¿Qué principios básicos vincularía a este proyecto y qué opinión le merece?
- ¿Cree que la elección de un estilo de liderazgo u otro puede condicionar la prevención o la reducción del acoso escolar? ¿Cómo exactamente?
- ¿Cómo cree que afecta la burocratización del sistema educativo a la hora de optar por un estilo de liderazgo u otro?
- ¿Cómo cree que afecta la normativa a la hora de optar por un estilo de liderazgo u otro?



# ANEXO 4

## Network



## **ANEXO 5**

### *Informe de códigos*

#### **Proyecto (TFM)**

Informe creado por Ángel Gutiérrez Rodríguez en 31/05/2021

#### **Informe de códigos**

Todos los (40) códigos

---

- Agresión física directa**
- Agresión física indirecta**
- Agresión verbal**
- Agresor/a**
- Bully-víctima**
- Burocracia**
- Ciberbullying**
- Comunidades de Aprendizaje**
- Condicionantes convivencia**
- Consecuencias agresor/a**
- Consecuencias espectadores/as**
- Consecuencias víctima**
- Construcción de normas**

- 
- **Definición bullying**
  - **Definición convivencia escolar**
  - **Desequilibrio de poder**
  - **Detección**
  - **Espectadores/as**
  - **Esquema dominio-sumisión**
  - **Evolución frecuencia bullying**
  - **Exclusión social y rumores**
  - **Experiencias de bullying**
  - **Influencia del liderazgo en el bullying**
  - **Influencia del modelo en el bullying**
  - **Intencionalidad**
  - **Ley del silencio**
  - **Liderazgo aplicado**
  - **Liderazgo distribuido**
  - **Liderazgo pedagógico**
  - **Liderazgo tradicional/autoritario**
  - **Medidas convivencia aplicadas**

- 
- **Modelo democrático**
  - **Modelo no hacer nada**
  - **Modelo punitivo/autoritario**
  - **Normativa**
  - **Papel de la familia en el bullying**
  - **Plan de Convivencia**
  - **Prácticas en consonancia con el liderazgo**
  - **Reiteración**
  - **Víctima**