



BILBOKO
HEZKUNTZA
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
DE BILBAO

Trabajo Fin de Grado

**GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN EN LENGUA
EXTRANJERA**

Curso 2021/2022

**FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA DETECCIÓN E
INTERVENCIÓN EN CASOS DE BULLYING**

Autora: Oihane Urbina Elias

Directora: Iratxe Redondo Rodríguez

En Leioa, a 27 de mayo de 2022

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Marco teórico.....	2
1.1. Convivencia escolar y el currículo.....	2
1.2. <i>Bullying</i>	3
1.2.1. Definición y características.....	3
1.2.2. Edad y tipos de <i>bullying</i>	4
1.2.3. Perfil de los y las participantes.....	5
1.2.4. Repercusiones del <i>bullying</i>	7
1.2.5. El silencio de las víctimas.....	8
1.3. Prevención e intervención ante el <i>bullying</i>	9
1.3.1. Programas de prevención.....	9
1.3.2. Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco.....	10
1.3.3. El profesorado y su función en la intervención ante el <i>bullying</i>	11
1.3.4. Creencias y sensaciones del profesorado ante el <i>bullying</i>	12
2. Metodología.....	13
3. Resultados.....	16
4. Conclusiones.....	22
5. Ética profesional.....	25
6. Referencias bibliográficas.....	26
Anexos.....	31

FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN CASOS DE *BULLYING*

Oihane Urbina Elias

UPV/EHU

Con el paso de los años, los casos de *bullying* han ido aumentando y se han ido intensificando en las escuelas. Es por ello que, el presente trabajo, consiste en investigar las formas de prevención e intervención que conocen los y las docentes de Euskadi sobre el fenómeno. Para ello, se han llevado a cabo dos cuestionarios diferentes; mientras que el primero está constituido por 18 preguntas cerradas, el segundo está conformado por 8 preguntas abiertas. Una vez analizados los resultados obtenidos, se concluye que hay una carencia de formación en el profesorado, incluso en los sujetos que han efectuado cursos complementarios sobre el tema.

Bullying, docente, formación, prevención, intervención

Urteak igaro ahala, *bullying* kasuak areagotuz eta biziagotuz joan dira eskoletan. Horregatik, lan honen bidez, Euskadiko irakasleek fenomenoari buruz dituzten prebentzio- eta esku-hartze moduak ikertu nahi dira. Horretarako, bi galdetegi desberdin burutu egin dira; lehenengoa 18 galdera itxiz osatua, eta bigarrena, berriz, 8 galdera irekiz. Lortutako emaitzak aztertu ondoren, irakasleek behar beste prestakuntzarik ez dutela ondorioztatu da, ezta gaiari buruzko ikastaro osagarriak egin dituzten pertsonek ere.

Bullying, irakaslea, prestakuntza, prebentzioa, esku-hartzea

Over the years, cases of bullying have been increasing and intensifying in schools. Therefore, the present work is aimed to investigate the ways of prevention and intervention that teachers in the Basque Country have about the phenomenon. For this purpose, two different questionnaires were conducted; while the first one was composed of 18 closed questions, the second one was constituted by 8 open questions. Once the results obtained were analyzed, it can be concluded that there is a lack of training among teachers, even among those who have taken complementary courses on the subject.

Bullying, teacher, training, prevention, intervention

Introducción

El *bullying* es un fenómeno que está presente en todas las escuelas y que se caracteriza por las repercusiones que conlleva en las personas partícipes del mismo. Debido a que los menores transcurren la mayor parte del día en el centro escolar, y a que es ahí donde se relacionan sobre todo con sus iguales, a menudo ocurren conflictos que pueden derivar en acoso escolar. Para poder distinguir entre conflictos puntuales y *bullying*, se necesita un profesorado que esté formado al respecto y, en consecuencia, capacitado para hacer uso de estrategias preventivas o para actuar, si la situación lo requiriese.

Los motivos por los que algunos y algunas docentes no detectan o no intervienen en las situaciones de *bullying* que ocurren en sus aulas, pueden ser variados. Aunque los más frecuentes sean la falta de formación y el miedo que ello causa, resulta crucial estudiar si a día de hoy en Euskadi los docentes se hallan en esa situación o, por el contrario, están preparados para prevenir y actuar en casos de *bullying*. Por tal razón, la presente investigación tiene como objetivo principal indagar en la formación del profesorado de Euskadi en estos temas, a fin de impulsar una mejora en la instrucción de los futuros profesores o profesoras y docentes en el tema, en caso de ser necesario.

En el estudio que se presenta a continuación, en primer lugar, se expone el marco teórico, que se centra en las características del fenómeno en cuestión, sus formas de prevención e intervención, la función del docente de cara a la actuación y sus creencias al respecto. Todo ello ha sido de gran trascendencia para la elaboración de los dos cuestionarios que se describen en el apartado de la metodología, junto con la información sobre los y las participantes. Después, se explican y se analizan por separado los resultados obtenidos en ambos cuestionarios y se finaliza con el apartado de discusión/conclusiones. En este, se contrasta lo hipotetizado al principio con la información adquirida, y se desarrollan las posibles causas. Asimismo, se enumeran las limitaciones de la investigación y las posibles vías de actuación futuras. Para finalizar, se exponen el apartado de ética profesional, las referencias bibliográficas y los anexos.

1. Marco teórico

1.1. Convivencia escolar y el currículo

Con el transcurso del tiempo, la convivencia escolar se ha convertido en una cuestión crucial para garantizar una educación de calidad. Esta hace referencia a: “Todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulatorios institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir y crecer juntos” (Bazdresch *et al.*, 2014, p. 17). Es por ello que, además de en el aula, se aplica en todos los espacios que constituyen la escuela. Asimismo, cabe destacar que a través de las diferentes interrelaciones que tienen lugar se establece la forma de ser de todos los y las integrantes de la comunidad educativa, dotando al centro escolar de una cultura e identidad propia (Bazdresch *et al.*, 2014).

Los centros educativos conforman un espacio único para la consolidación de una democracia auténtica y para impulsar capacidades cívicas (Fierro y Carbajal, 2019). Así, la participación de la escuela en estas cuestiones, es necesaria en la conformación de la sociedad, puesto que no se trata de una institución aislada, sino que está en continua relación con la comunidad en la que se halla. La escuela es formadora, y a su vez, está constituida por miembros de la sociedad (Gollás, 2018). Por consiguiente, la comunidad educativa es consciente de la importancia de la convivencia escolar, y promueve su mejora mediante el Currículo de la Educación Básica. En concreto, entre las diversas competencias a trabajar, aparece la competencia social y cívica, a la que se hace referencia de la siguiente manera:

Proporciona las destrezas necesarias para utilizar los conocimientos adquiridos sobre la sociedad para interpretar situaciones y problemas sociales en contextos y escalas espaciales variables; elaborar respuestas y tomar decisiones, así como para interactuar con otras personas y grupos sociales conforme a normas. (Decreto 236 de 2015, p. 85)

Asimismo, tiene como finalidad contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, solidaria, inclusiva y diversa. Es decir, dicha competencia, posibilita fortalecer valores y actitudes como la asertividad, la solidaridad, la empatía y la autocrítica. Para ello, se trabaja el sentido crítico y se hace uso de los conocimientos de las Ciencias Sociales, de tal forma que las personas aprenden a desenvolverse con responsabilidad y de manera independiente en situaciones cotidianas (Decreto 236 de 2015).

A pesar de que la escuela se esfuerza por facilitar relaciones de respeto y comportamientos igualitarios, en ocasiones, ocurren situaciones de violencia, o en las que aparecen relaciones de dominación y sumisión. De hecho, entre todas las manifestaciones de violencia escolar, la que conlleva repercusiones más negativas para el alumnado es el *bullying* (McDougall, 2015, citado en Ubieto *et al.*, 2016).

1.2. Bullying

1.2.1 Definición y características

En el entorno escolar, a menudo suceden problemas entre el alumnado que finalizan con celeridad, sin suponer mayor amenaza. A pesar de que no todo conflicto se figura como *bullying*, un gran número de conductas agresivas derivan en dicho fenómeno (Ortega *et al.*, 2012, citado en García y Niño, 2018). La palabra *bullying* es un anglicismo utilizado con frecuencia para hacer referencia al acoso entre iguales, y puede traducirse como “matonaje” u “hostigamiento entre pares” (Musalem y Castro, 2015). Aunque son muchas las definiciones que se han ofrecido para explicar este fenómeno, la definición dada por Olweus es la más empleada (Monelos, 2015). Este comprende el *bullying* como:

Una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones que difícilmente pueden superar por sus propios medios. (Olweus, 1993, citado en Monelos, 2015, p. 51)

Cabe destacar que para que una conducta agresiva se considere *bullying*, es fundamental que cumpla con los tres criterios mencionados. En primer lugar, las agresiones deben ser repetitivas y deben ejercerse hacia una misma persona (Monjas y Avilés, 2004, citado en Enríquez y Garzón, 2015) En segundo lugar, debe existir un abuso de poder inmutable entre el agresor o la agresora y la víctima, de modo que esta última sea incapaz de defenderse y se sienta intimidada (Cerezo, 2001, citado en Enríquez y Garzón, 2015). El tercer criterio establece que ha de haber una clara intención de hacer daño por parte del o la atacante (Marín y Reidl, 2013, citado en Enríquez y Garzón, 2015).

Además, el *bullying* siempre suele tener lugar fuera de la mirada de los adultos y adultas, en lugares en los que no están presentes; ejemplo de dichos espacios, serían el baño o el patio.

No obstante, a su vez, es imprescindible que las prácticas de acoso sean ejecutadas ante los iguales, es decir, deben ser visibles entre el alumnado (Ubieto *et al.*, 2016). Además, tal y como Sánchez (2013) señala, las reacciones de los y las espectadores son de suma importancia en la evolución de la situación:

Las conductas del grupo pueden incrementar y legitimar el acoso, como también pueden tener una gran influencia en su disminución y extinción; sin embargo, es más común que los y las pertenecientes al grupo, que se denominan observadores, aplaudan las acciones agresivas o guarden silencio, siendo esto otra forma de confirmar la situación. (p. 228)

Las cifras generales en los países occidentales sugieren que los casos de *bullying* han aumentado en los últimos años, es más, los estudios indican que el 80% de las personas ha experimentado un episodio de acoso escolar, ya sea como acosador o acosadora, como víctima o como testigo (Ortega, 2010, citado en Ubieto *et al.*, 2016). En España, tanto los problemas de convivencia como el acoso entre pares suponen una de las mayores inquietudes para los centros escolares (Nocito, 2017). El motivo principal de ello, es que este fenómeno ocurre en todos los colegios, sin importar la clase social a la que pertenecen los sujetos (Garaigordobil y Oñederra, 2008, citado en Nocito, 2017).

1.2.2. Edad y tipos de *bullying*

Los primeros indicios de *bullying* ocurren en Educación Primaria, en concreto en el tercer curso. En estos casos, se trata de acciones tales como empujones, pequeños golpes o patadas, que pueden confundirse con conductas características de dicha edad. En los últimos años de Primaria, se hacen más visibles las conductas que revelan si, en efecto, algún caso de *bullying* se ha establecido. Más adelante, en el primer ciclo de Educación Secundaria, las relaciones de acoso se ponen de manifiesto de manera más clara, y tienden a tener una connotación sexual. Asimismo, es importante tener en cuenta que se estima que el 90% de los casos de *bullying* en Educación Secundaria tienen su comienzo en la etapa de Educación Primaria (Ubieto *et al.*, 2016).

En cuanto a los tipos de *bullying*, existen diversas formas de clasificar el fenómeno (Kerman, 2010; Domínguez y Manzo, 2011; Viscardi, 2011; García, 2019); sin embargo, la clasificación de los autores Musalem y Castro (2015) y Urra (2018) son las más completas y de las más utilizadas en la actualidad.

Por una parte, el *bullying* se clasifica según la forma, pudiendo ser este directo o indirecto. En lo que respecta al maltrato directo, puede tratarse de empujones, golpes, insultos o exclusión del grupo, entre otros. En el maltrato indirecto, en cambio, el agresor o la agresora actúa a escondidas y consiste en acciones como robar, romper objetos, expandir rumores falsos o ignorar (Musalem y Castro, 2015).

Por otra parte, el *bullying* puede ser: físico, económico, verbal, psicológico, social, sexual o *cyberbullying*. El *bullying* físico hace referencia a acciones corporales, como por ejemplo, dar golpes, empujones o palizas. El *bullying* económico, consiste en el robo o daño de objetos, pertenencias o dominios de la víctima. El verbal, engloba acciones no corporales tales como: insultar, poner apodos, amenazar, burlarse de la persona, propagar rumores y ejercer acciones discriminatorias. En el psicológico, se amenaza y se intimida al individuo o a la individuoa. Es importante señalar que dichos comportamientos provocan temor en la víctima y una disminución de su autoestima, por lo que con facilidad, es obligada a realizar acciones que no desea. En cuanto al *bullying* social, se aísla o excluye del grupo de iguales a la persona acosada. El acoso sexual se basa en acosar sexualmente; además, puede ocurrir que se abuse del sujeto o que sea chantajeado. Por último, el *cyberbullying* implica acosar de forma indirecta y anónima mediante el empleo de la tecnología y las redes sociales (Urra, 2018).

1.2.3. Perfil de los y las participantes

El *bullying* tiene como protagonistas a un grupo de estudiantes con papeles muy diversos (Avilés, 2004; Cerezo, 2014, citado en Polo *et al.*, 2017). En concreto, existen tres tipos de participantes: la víctima, el agresor o agresora y los y las testigos. En lo que concierne a la víctima, no suele tratarse de una persona popular, y por lo general, es tímida e introvertida. Asimismo, habitualmente tiene una personalidad frágil, o algún rasgo físico que la caracteriza, de modo que resulta fácil que las burlas vayan dirigidas hacia ella (Armero *et al.*, 2011).

El acosador o acosadora, por su parte, suele ser una persona impulsiva, con poca paciencia y con dificultades para acatar normas. Además, su autoestima tiende a no ser alta, y carece de autocrítica (Díaz Aguado, 2005, citado en Nocito, 2017). De la misma manera, se distingue una inestabilidad emocional en estas personas, que impide que sean capaces de controlar su impulsividad o de que pongan en marcha conductas prosociales (Mestre *et al.*, 2002,

citado en Nocito, 2017). Pese a que algunos y algunas poseen pocas habilidades sociales, muchos otros y otras demuestran facilidad para estas, y son populares entre sus iguales (Vaillancourt *et al.*, 2003, citado en Hymel y Swearer, 2015). Ello conlleva que sea más complicado para la persona adulta reconocerles (Hymel y Swearer, 2015).

Cabe señalar que los factores de crianza en los que la agresión es empleada a modo de castigo y en los que existe tanto un continuo desinterés como un exceso de consentimiento por parte de los padres y las madres, tienen estrecha relación con la hostilidad de los y las menores (Tur-Porcar *et al.*, 2012, citado en Nocito, 2017). De igual modo, entre las principales causas de las que se deriva una conducta de acoso, se halla la falta de límites y la tolerancia ante las conductas poco sociales por parte de las familias (Díaz Aguado, 2005, citado en Nocito, 2017).

Es importante destacar que otro de los motivos más comunes por los que se suele atacar a la víctima, es por la inquietud que provoca en los individuos e individuos el transcurso de todo lo que supone la adolescencia (Ubieto *et al.*, 2016). Tal como explican Ubieto *et al.* (2016): “La irrupción del cuerpo púber, con su correlato sexual y sobre todo con la perplejidad emergente, deja al sujeto falto de significación y sin palabras. Ese desamparo produce, como defensa sintomática, falsas salidas como es el acoso” (p.12). Entre los cambios que se producen en esta etapa, resaltan el duelo por perder a los progenitores de la infancia, la desorientación en cuanto a las identidades sexuales y el cambio del rol infantil al rol adolescente. Por tanto, algunos y algunas adolescentes escogen una víctima a la que atacar como mecanismo para evitar los malestares o angustia que les invaden a esta edad. Sin embargo, con frecuencia, aquello que atacan en ella, resulta ser algo que los agresores o agresoras son incapaces de asumir o encajar acerca de su ser (Ubieto *et al.*, 2016).

En referencia a los y las testigos, puede tratarse de sujetos que finalizan por interiorizar falsas creencias acerca del alumnado que es dañado, por lo que piensan que esa persona se merece lo que le ocurre. De igual manera, pueden ser estudiantes que temen perder popularidad a la hora de defender a la víctima, y convertirse en víctimas también (Armero *et al.*, 2011). Es más, la influencia social respecto a los grupos de iguales afecta a todos y a todas, pero con más impacto en las personas con las siguientes características: carencia de espíritu crítico, inseguridad y dependencia (Olweus, 1993, citado en Armero *et al.*, 2011).

Asimismo, cabe destacar que a medida que el alumnado crece, la acción de delatar es considerada no deseada, ya que se entiende como una traición entre pares. Por tanto, puede conllevar que la persona que acusa reciba una sanción a modo de castigo (Pacheco y López, 2017). En consecuencia, se impone la “ley del silencio” que propaga el modelo de dominio-sumisión. Esta ley no solo afecta a los y las estudiantes; puesto que también se refleja en el profesorado y en las familias que, a veces, no ven o ignoran este fenómeno (Ubieto *et al.*, 2016). Es crucial señalar además que si la conducta violenta en lugar de ser castigada tiene éxito, esta se verá reforzada e intensificada (Armero *et al.*, 2011).

1.2.4. Repercusiones del *bullying*

Las consecuencias del *bullying* son incontables, y afectan a todos los y las participantes. No es posible anticiparlas, por lo que se reflejarán más adelante, ya que el impacto de lo traumático del *bullying* en general y en particular, se determina, sobre todo, en función de la lectura que cada uno y cada una realiza sobre la situación. En otras palabras, no depende tanto de los hechos, sino de la elaboración que la persona realiza y de cómo lo incorpora en su realidad psíquica. Es por ello que, en ocasiones, aún pareciendo que pueden ser acontecimientos “leves” si no se abordan de forma apropiada y, si no se hace una adecuada elaboración o trabajo psíquico de los sucesos vividos por parte de la víctima, esta puede sufrir secuelas más graves (Ubieto *et al.*, 2016).

Entre las repercusiones que suelen tener las víctimas, es común que se encuentren asustadas mientras caminan o regresan de la escuela, no quieran ir al colegio, y su rendimiento escolar disminuya. Además, suelen volverse más solitarias, tartamudean con asiduidad, lloran sin motivo aparente y tienen alteraciones alimenticias. Otras consecuencias que conlleva tienen relación con el malestar del cuerpo, por ejemplo, padecen dolores de estómago (Elliot, 2008, citado en García y Ascensio, 2015). Asimismo, se observa una destrucción gradual de su autoestima y un incremento en la carencia de la confianza tanto en sí mismas como en sus capacidades (Polo del Río *et al.*, 2014, citado en Nocito, 2017).

Otros estudios distinguen las repercusiones en función del tiempo, es decir, a corto y a largo plazo. Entre las consecuencias a corto plazo con frecuencia la víctima tiene pensamientos suicidas, ansiedad, tristeza, desmotivación, e incluso miedo por asistir al centro escolar. De la

misma manera, pueden ocurrir somatizaciones tales como diarreas, vómitos y dolor abdominal (Sierra, 2012, citado en Gamio, 2020). A lo largo del tiempo, la persona es más propensa a desarrollar problemas psicológicos, alteraciones emocionales e indicios de enfermedades crónicas. Asimismo, en ocasiones se observa una tendencia al abuso de drogas (Loredo *et al.*, 2008, citado en Gamio, 2020).

Las repercusiones en los agresores y agresoras están en su mayoría relacionadas con el aislamiento social, las conductas criminales, el bajo rendimiento escolar y la carencia de autocrítica (Oñederra, 2008, citado en Gamio, 2020). Además, como indica Díaz-Aguado (2006, citado en Urra, 2018): “Disminuye su capacidad de comprensión moral y empatía, incrementándose la identificación con el modelo dominio-sumisión que subyace tras el acoso, y que representa un grave problema para su propio desarrollo y para las personas de su entorno” (p. 42).

Por último, los y las testigos tienen sentimientos encontrados, que los y las consumen física y emocionalmente (Cervantes *et al.*, 2015). Esto se debe a que sufren de forma simultánea sentimientos como el miedo, la tristeza, el enfado y la indiferencia (Cobo y Tello, 2000, citado en Cervantes *et al.*, 2015). Por tanto, pueden sentir dolor por ver sufrir a alguien y no hacer nada ante ello, o pueden desarrollar una desensibilización hacia el padecimiento del resto de personas (Urra, 2018). De la misma manera, los sujetos experimentan una pérdida de confianza en sí mismos y su rendimiento académico se ve deteriorado (Cervantes *et al.*, 2015). Se debe mencionar que tal y como Avilés (2006, citado en Gavilán, 2018) señala, en alguna que otra ocasión: “Pueden sentir una sensación de indefensión similar a la que experimenta el hostigado” (p. 7).

1.2.5. El silencio de las víctimas

Son numerosas las razones por las que las víctimas deciden no hablar de lo que les está sucediendo. De hecho, cabe señalar que la gran mayoría de los casos no son comunicados al profesorado, al resto de autoridades del centro o a las familias (Pérez, 2014). Uno de los motivos es que el acosado o acosada teme hablar con las autoridades sobre su situación, a causa del miedo que le produce volver a sufrir conductas violentas por parte del o la atacante. En otras palabras, el sujeto cree que denunciar los sucesos podría provocar mayores agresiones (Batista,

2010, citado en Pérez, 2014). Otras víctimas no exponen los hechos, debido a la sensación de impotencia que les ocasionan. De la misma manera, la sensación de exclusión resulta muchas veces humillante, por lo que les avergüenza compartir los acontecimientos con las personas adultas. Por tanto, los sujetos tratan de manejar la situación ellos solos, con la finalidad de evitar sentirse débiles. En otras ocasiones, las víctimas se sienten solas y abandonadas, sostienen la creencia de que nadie puede comprenderlas ni ayudarlas (Pérez, 2014). Como consecuencia, este fenómeno queda oculto tras las paredes de la escuela (Batista, 2010, citado en Pérez 2014).

1.3. Prevención e intervención ante el *bullying*

1.3.1. Programas de prevención

Los centros escolares pueden anticiparse y actuar a fin de reducir la presencia y frecuencia de los casos de *bullying* mediante el uso de los programas de prevención (Suckling y Temple, 2011, citado en Urrea, 2018). A medida que han avanzado los años, la existencia de dichos programas se ha intensificado; no obstante, se distinguen tres que son reconocidos y utilizados con frecuencia: tutoría entre iguales, KiVa y el programa AVE.

El primero de ellos, se aplicó por primera vez en los centros de España en 2003. Consiste en una estrategia educativa para la mejora de la convivencia que involucra a todos los y las integrantes de la comunidad. Pretende mejorar la integración escolar y trabaja por una escuela inclusiva. Además, promueve las relaciones entre iguales de manera que sean más satisfactorias, y modifica tanto el clima del aula como la cultura del centro en cuanto a la convivencia, el conflicto y la violencia (Bellido, 2015). Como recurso preventivo, impulsa la participación del alumnado que tutoriza a estudiantes del mismo centro que pueden ser menores o incluso de la misma clase. De este modo, se asigna a cada individuo e individuo una tutora o un tutor, y se llevan a cabo actuaciones basadas en tutorías formales e informales, bajo la tutela del organizador o la organizadora (Gómez, 2016).

En cuanto al programa KiVa, fue desarrollado en Finlandia con la finalidad de hacer frente al acoso escolar. El nombre “KiVa” es un acrónimo de palabras finlandesas que significan “contra el *bullying*”. Tras estar en proceso de evaluación entre 2006 y 2009, este programa se ha establecido en la mayoría de las escuelas finlandesas y en muchos otros países. (Mäkelä y

Catalán, 2018). Su principal objetivo es combatir el apoyo grupal con el que cuenta la persona acosadora mediante comportamientos de respaldo dirigidos a la víctima; así, se transmite la inadmisión de las prácticas abusivas (Garandeu *et al.*, 2014, citado en Colmenero, 2017). En este sentido, se enseña al alumnado estrategias para apoyar a la víctima que se sustentan en decisiones y compromisos comunes (Mäkelä y Catalán, 2018). Además, el programa como tal consta de diez lecciones llevadas a cabo durante el curso académico, y que son apoyadas con un juego de ordenador. Este, sirve como herramienta para fortalecer los contenidos mostrados y para mejorar las habilidades sociales (Colmenero, 2017).

El tercero, el programa AVE, con su origen en España, fue creado con el propósito de ayudar al profesorado y al resto de agentes educativos a fomentar en el centro escolar una cultura de atención y rechazo a la violencia escolar. Para ello, tiene como base la implicación activa del alumnado. Además, sirve como método para identificar con antelación y eliminar las conductas o casos posibles de *bullying*, puesto que provee las herramientas psicológicas necesarias para tal fin (Sánchez, 2016). Se basa en la evidencia empírica, esto es, tiene en consideración el rigor psicométrico y la evidencia científica de la experiencia (Cabrera y García, 2019). Cabe señalar que se debe realizar una evaluación continua del progreso del programa para garantizar la eficacia del mismo (Sánchez, 2016).

1.3.2. Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco

La Comunidad del País Vasco cuenta con una Guía de actuación dirigida al profesorado y al equipo directivo que posibilita abordar con eficacia y rapidez el acoso escolar. Tal y como expone el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2015) su objetivo principal es:

Proporcionar una orientación que facilite el tratamiento de posibles casos de acoso que puedan detectarse en un centro escolar. En este sentido, debe entenderse la Guía como una propuesta de actuaciones básicas que cada centro puede ampliar y profundizar, siendo solo preceptivo lo establecido como tal en el Protocolo de Actuación incluido en la Guía. (p. 4)

Esta Guía hace hincapié en la intervención coordinada de los y las participantes de la institución educativa, tanto entre los y las profesionales del centro escolar, como entre el centro y las familias o los servicios externos. De la misma manera, es consciente de que el *bullying* ocurre

fuera de la mirada adulta y de que las víctimas suelen tener dificultades para comunicar lo que están sufriendo. Es por ello que resalta la importancia de sensibilizar a los y las docentes con el fin de que puedan detectar cualquier manifestación de acoso escolar. Además, la Guía cuenta con un Protocolo de actuación que sigue una secuencia de diez fases. Dicho protocolo se inicia en todos los casos en los que se observan conductas de acoso escolar, y cuando un individuo o individuo, ya sea estudiante o familiar, revela una situación de posible acoso. A través del protocolo, se quiere favorecer la convivencia y enseñar a convivir de acuerdo con valores que impidan la aparición de casos de *bullying* (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2015).

1.3.3. El profesorado y su función en la intervención ante el *bullying*

Repetidas veces se ha mencionado la necesidad de que todo miembro de la comunidad escolar colabore en la prevención e intervención del *bullying*. No obstante, el papel del profesorado es de particular importancia, puesto que actúa como modelo moral de conducta para sus estudiantes (Avilés *et al.*, 2020). En este sentido, si el o la docente muestra un comportamiento agresivo, una actitud prepotente o inconformista y ejerce presión, es muy probable que su alumnado incorpore el mismo tipo de actitudes, es más, ello puede derivar en un ambiente escolar de enfrentamiento y violencia (Morales, 2020). De la misma manera, la actitud del educador o educadora puede ser de gran importancia para la sensación de seguridad de las víctimas (Newman y Murray, 2005, citado en Avilés *et al.*, 2020). Como Avilés *et al.* (2020) explican:

Algunas evaluaciones morales que en ocasiones hace el profesorado ante situaciones de bullying revelan sus formas de desconexión moral, al culpar a la víctima de lo que le pasa o al pensar que son simples bromas de ajuste social, cuando en realidad se trata de acoso encubierto. (p. 25)

Ligado a lo anterior, es importante recordar que el profesorado, representa una figura de autoridad para sus estudiantes y que está en el deber de tomar medidas si se presenta alguna situación de violencia entre escolares. En caso de no hacer nada, el problema se puede silenciar e invisibilizar y, en consecuencia, incrementarse los niveles de violencia (Castro, 2014). En otras palabras, un profesorado que ejerce su función sin interés y sin prestar atención a las necesidades de su alumnado, puede suscitar problemas de convivencia. Dichos problemas suelen ser de

malestar social para el o la estudiante, y tienen repercusión directa en lo que respecta a la violencia escolar (Ortega *et al.*, 2013). Por el contrario, si el alumnado observa en la persona adulta actitudes y hechos contra el fenómeno del *bullying*, lo percibe como algo censurable y rechazable (Avilés *et al.*, 2020). Por todo ello, el o la docente debe seguir un método de enseñanza-aprendizaje en el que toda persona sea tratada con respeto y no se exponga a las personas acosadas, de manera que se realice un buen uso del poder (Stainton y Willig, 2008, citado en Serrano, 2013).

Además de la actitud del profesorado, también es de gran trascendencia su relación con el alumnado, ya que se construyen relaciones emocionales que influyen, una vez más, en los y las aprendices (Longobardia *et al.*, 2018, citado en Briseño y González, 2020). Cuando la relación es positiva, los individuos e individuos sienten un mayor grado de pertenencia a la institución, aceptan mejor las reglas y el desarrollo de sus habilidades sociales se ve incrementado. Asimismo, una buena interacción entre docentes y estudiantes es otro de los factores que puede ayudar a las víctimas a sentirse seguras (Haataja *et al.*, 2015, citado en Briseño y González, 2020). Sin embargo, un vínculo negativo afecta al compromiso escolar y conlleva problemas de comportamiento y de convivencia (Ansary *et al.*, 2015, citado en Briseño y González, 2020).

Por último, se debe recordar que las personas más cercanas al alumnado en el centro escolar son los profesores o profesoras. En consecuencia, esto les permite identificar las relaciones que construyen los y las estudiantes con sus iguales y detectar los indicios de acoso que suceden en el colegio (Da Silva y Rezende, 2017, citado en Briseño y González, 2020).

1.3.4. Creencias y sensaciones del profesorado ante el *bullying*

La manera en la que el profesorado comprende el *bullying* incide en las estrategias que emplea para gestionar su aula (Valdez *et al.*, 2013, citado en Kerman, 2016). Tal como Mérida *et al.* (2016, citado en Kerman, 2019) explican: “La percepción docente del fenómeno puede influir de manera favorable o desfavorable en la implementación de los instrumentos legales surgidos por parte de las autoridades políticas y educativas para atender la violencia escolar” (p.173). Es por ello que es fundamental conocer las creencias que los y las docentes tienen sobre el *bullying* (Kerman, 2016).

Cabe destacar que algunos y algunas, a pesar de ser conscientes de que ciertas agresiones entre el alumnado están teniendo lugar en el centro escolar, muchas veces no intervienen por diferentes motivos. Entre ellos, destacan la convicción de que las agresiones entre iguales son hechos normales y de que el desarrollo de buenas relaciones interpersonales entre el alumnado no se requiere en el proyecto escolar. Asimismo, otra de las razones es la sensación de inseguridad que poseen al considerar que no disponen de las habilidades necesarias para afrontar situaciones de acoso escolar (Olweus, 2006, citado en Piña *et al.*, 2014). Así, por ejemplo, en la investigación llevada a cabo por Piña *et al.* (2014), en torno a la mitad de los y las docentes confesó sentirse incapaz de resolver los problemas de indisciplina y violencia del alumnado. En relación con esto último, se distinguen docentes entre los que debido a la pérdida de autoridad, se intensifica su miedo y permiten que ocurran casos de *bullying* (Estrada, 2012, citado en Castro *et al.*, 2014). No obstante, no siempre es el temor lo que impide actuar, sino la falta de formación del profesorado para lidiar con la violencia escolar y buscar una solución (Castro *et al.*, 2014).

Por otro lado, el profesorado que posee un mayor conocimiento sobre el *bullying* y que se valora a sí mismo como autoeficaz para hacer frente al problema, tiende a actuar con la finalidad de prevenirlo y erradicarlo (Yoon y Kerber, 2003, citado en Kerman, 2019). Del mismo modo, si observa entre los y las participantes de la comunidad educativa actitudes de lucha contra el acoso escolar se siente más impulsado a intervenir (Avilés *et al.*, 2020).

2. Metodología

Tal y como se puede observar en el marco teórico, se constata que la manera en la que el profesorado comprende y valora el *bullying*, repercute en cómo lo maneja o afronta. Asimismo, los individuos e individuos que se preocupan por prevenir y eliminar el acoso escolar, son aquellos y aquellas que se consideran más autoeficaces para hacerle frente y con mayor conocimiento al respecto. No obstante, por el momento no existen muchas investigaciones al respecto, y de todos modos, resulta interesante conocer si estas cuestiones se aplican al contexto de Euskadi, recogiendo datos sobre algunas particularidades del tema. Es por ello que a través del presente trabajo, se quiere hacer hincapié en los siguientes objetivos e hipótesis:

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
Explorar el nivel de conocimientos teóricos del profesorado acerca del fenómeno del <i>bullying</i>	La mayoría de profesores y profesoras poseen conocimientos suficientes sobre el <i>bullying</i>
Conocer el nivel de sensibilización que tienen los docentes ante el <i>bullying</i> (importancia, gravedad...)	Los y las docentes comprenden y valoran la gravedad de este fenómeno
Explorar la preparación que tiene el profesorado para prevenir e intervenir ante los casos de <i>bullying</i>	<p>El profesorado que no ha recibido formación complementaria, es incapaz de prevenir un caso de <i>bullying</i></p> <p>El profesorado está preparado para intervenir ante los casos de <i>bullying</i>, gracias a los protocolos que disponen los centros escolares</p>
Conocer la actitud con la que enfrentan los y las docentes las situaciones de <i>bullying</i> , analizando sus respuestas ante algunas situaciones aplicadas	Antes de intervenir, la mayor parte de los y las docentes se cerciora de que se trate de un caso de <i>bullying</i> analizando y observando la situación

Con la finalidad de llevar a cabo esta investigación y cumplir con los objetivos establecidos, la metodología que se ha empleado es mixta. Como explican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) los métodos mixtos o híbridos suponen: “La recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p. 10). De este modo, se pretende recoger no solo datos numéricos, sino también recopilar información a través de preguntas más abiertas que sirvan para profundizar y obtener unos resultados y conclusiones más amplias.

2.1. Muestra

En la presente investigación participaron 70 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con edades comprendidas entre 22 y 63 años, y con una experiencia docente que oscilaba entre los 5 meses y los 36 años. Asimismo, el 75,7% de las participantes fueron mujeres, mientras que el 24,3% pertenecía al sexo opuesto. De la misma manera, la mayoría trabajaban en escuelas públicas de Euskadi, en concreto, el 72,9% de la muestra. Cabe destacar que el 28,6% de los y las participantes fueron escogidos debido a que pertenecen al centro en el que la autora del trabajo ha realizado las prácticas. Se trata de un centro público de modelo D, posee mucha diversidad cultural y, por lo general, el nivel económico de las familias es bajo. Otro dato de interés es que en total, 12 participantes (17,14%) han realizado una formación complementaria sobre el *bullying*.

2.2. Instrumentos

Con el fin de recopilar los datos necesarios, se ha hecho uso de dos cuestionarios diferentes. Por una parte, el primer cuestionario está constituido por preguntas cerradas, diseñadas para obtener datos cuantitativos, ya que está dirigido a todos los y las docentes sin importar el centro al que pertenezcan (ver anexo I). Se trata de preguntas concretas, basadas en informaciones recogidas en el marco teórico, y formuladas para poder analizar el conocimiento, las percepciones y las formas de actuar del profesorado en lo que respecta al *bullying*. En él se incluyen 18 preguntas que están divididas en los tres bloques mencionados. El primero de ellos, sirve para evaluar los conocimientos que tienen los y las docentes sobre el *bullying*. En concreto, engloba 6 preguntas de tipo test, con 3 opciones de respuesta entre las que escoger, y una única respuesta correcta. El segundo bloque, tiene como objetivo conocer el grado de confianza que tiene el profesorado en sí mismo para prevenir o actuar ante un caso de *bullying*, además de sus creencias. Para ello, se presentan 9 oraciones en las que los y las participantes deben valorar su grado de acuerdo seleccionando un número del 1 al 5. Por último, a fin de evaluar la forma de actuar del profesorado, el tercer bloque está compuesto por 3 situaciones, y por cada una de ellas, 3 estilos de actuación diferentes. En este caso, la persona debe escoger la opción con la que se sienta identificada y justificar su decisión.

Por otra parte, el segundo cuestionario está constituido por preguntas abiertas que tienen como intención lograr resultados cualitativos. Es decir, se elaboró de forma que la creadora del estudio pudiera llevarlo a cabo con los y las docentes del centro educativo en el que estaba realizando sus prácticas (ver anexo II). Dado a que es complementario al primero, las preguntas están formuladas para obtener información en relación a los tres bloques que se han descrito con anterioridad. Suma un total de 8 preguntas, estando 3 de ellas relacionadas con el conocimiento del profesorado, otras 4 con sus creencias y percepciones y, finalmente, la restante con su forma de actuar.

2.3. Procedimiento

Para poder desempeñar la investigación que se presenta, se ha llevado a cabo un trabajo continuo y exhaustivo. En primer lugar, fue necesario tomar una decisión sobre cómo se distribuirían los cuestionarios. Debido a que el primer cuestionario estaba dirigido a todos los y las docentes, se informatizó para que se pudiese completar vía online. Así, la autora de este estudio se lo facilitó al profesorado que conocía, y le solicitó que lo difundiera entre sus conocidos y conocidas pertenecientes al ámbito educativo. Respecto al segundo cuestionario, este se diseñó para poder recoger respuestas amplias y ser aplicado de forma presencial en el centro de prácticas de la autora de este trabajo. Lo cierto es que el proceso de ponerse en contacto con cada uno y una de ellos y ellas tomó más de un mes. El motivo principal de ello, es que a pesar de que las personas cercanas de la autora participaron tan pronto como recibieron el cuestionario, a la hora de difundirlo, pocos individuos e individuos mostraron interés en rellenarlo. De la misma manera, en el centro de prácticas, no todo el profesorado estaba dispuesto a participar, ya fuese por falta de tiempo, o por el tema en el que se centra la investigación. Es por ello que la autora tuvo que pedir ayuda a personas más cercanas para que intentasen que más gente lo rellenara, además de esforzarse por adaptarse al horario y disposición de cada uno de los y las participantes del centro.

3. Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos en ambos cuestionarios. En primer lugar, se exponen las respuestas recogidas en el primero en relación a los tres bloques de interés, en concreto: los conocimientos sobre el *bullying*, las percepciones del profesorado y su forma de

actuar. Después, se analizan las respuestas a las preguntas abiertas, correspondientes al segundo cuestionario.

3.1. Respuestas al cuestionario de preguntas cerradas (Primer cuestionario)

3.1.1. Conocimientos sobre el *bullying*

En relación a la pregunta sobre la definición del fenómeno del *bullying*, la mayoría de los y las docentes (74%) supo escoger la definición correcta. Sin embargo, tan solo el 50% de los y las participantes se percataron de que existen varios tipos de *bullying* además del físico, del verbal o del *cyberbullying*, como es el caso del económico o del sexual. Asimismo, tal y como se muestra en el gráfico 1, muy pocos y pocas conocían que los primeros indicios de *bullying* aparecen en el tercer curso de Educación Primaria; concretamente, el 62% situaron estos en cursos superiores.

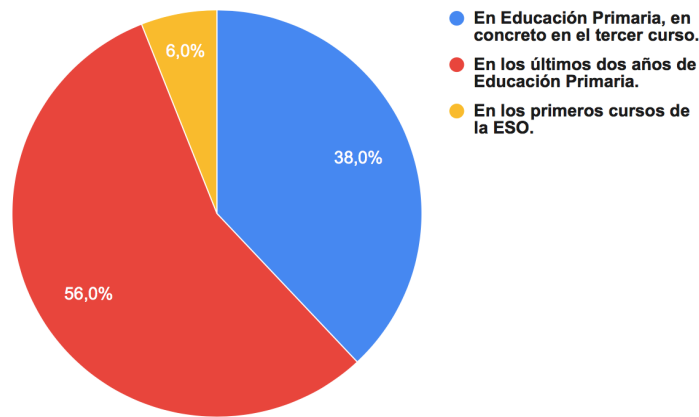


Gráfico 1. En qué edad aparecen los primeros indicios de *bullying*. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, tanto en lo que respecta a la información sobre el agresor o agresora como a las repercusiones que tiene el haber sufrido *bullying* en la víctima, los resultados fueron bastante acertados. En este sentido, cabe destacar que el 74% del profesorado advertía que la autoestima del agresor o agresora no suele ser alta; igualmente, el 70% mostró conocimientos sobre los efectos a largo plazo que tiende a mostrar la víctima.

Para finalizar, tal como se puede apreciar en el gráfico 2, el número de docentes que conoce en qué consiste o qué objetivos principales tiene el programa KiVa de prevención del *bullying*, es reducido (38%). De hecho, se observa una clara confusión con los que pertenecen a otros programas, como el de tutoría entre iguales y el programa AVE.

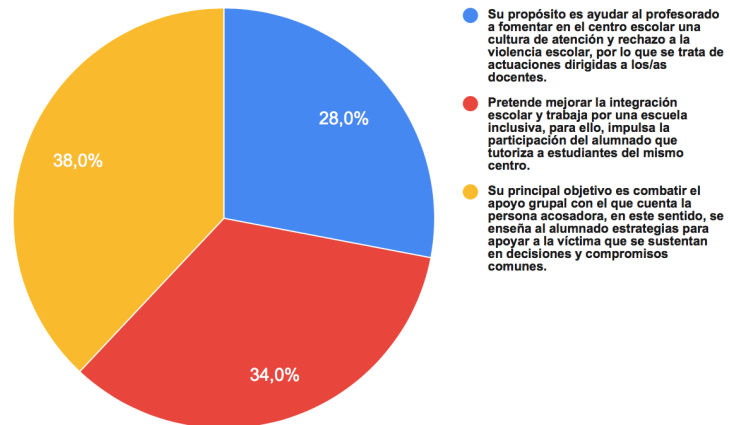


Gráfico 2. Cuál de estas afirmaciones es verdadera. Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que de entre las personas que habían realizado antes un curso de formación sobre el *bullying*, el 37,5% respondieron bien a todas las preguntas planteadas, mientras que el resto encontró sobre todo, dificultades para reconocer los diferentes tipos de *bullying* y la definición del programa KiVa.

3.1.2. Percepciones de los y las docentes

De entre todos los y las participantes, el 36% confirmó que había vivido en su aula un caso de *bullying*. No obstante, el resto, se repartieron entre las opciones “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, siendo el 34% de todos los y las participantes los que optaron por esta última opción.

A pesar de que varios individuos e individuos no supieran distinguir entre los objetivos de los 3 programas de prevención más conocidos, un 28% afirmó conocer algunos programas de prevención del *bullying*. Además, forman parte de dicho porcentaje el 87,5% de las personas que habían realizado antes un curso de formación sobre el tema.

Tal y como se aprecia en el gráfico 3, el 44% confirmó que se sentía capacitado o capacitada para actuar ante un caso de acoso escolar, mientras que un 38% negó estarlo. De la misma manera, el 75% de las personas que habían asistido a un curso específico señalaron sentirse capacitadas. Resulta interesante mencionar que la mayoría de los individuos e individuos que habían vivido un caso de *bullying* antes también indicaron sentirse preparados.

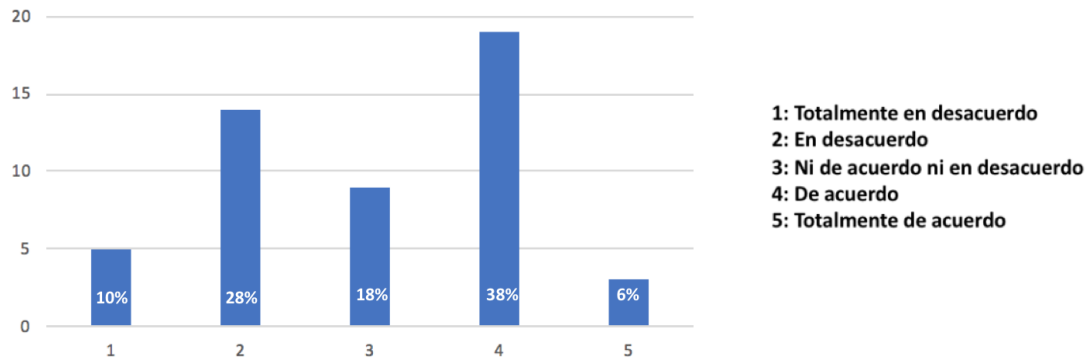


Gráfico 3. Me siento capacitado/a para actuar o intervenir ante un caso de bullying. Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al nivel de formación, más del 50% de los componentes de la muestra dijeron estar en desacuerdo con que habían recibido suficiente formación para saber qué hacer ante un caso de *bullying*. Ligado a ello, el 98% sostuvo que es imprescindible recibir formación acerca de este fenómeno.

Además, los resultados difieren mucho, incluso entre las personas que han realizado formaciones sobre el acoso escolar, a la hora de haber identificado una situación de *bullying* sin haber sido notificado por alguien. Es decir, como se aprecia en el gráfico 4, un 34% afirmó haber podido, no obstante, el 50% de los y las participantes marcaron estar “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo”. Unido a esto, el 34% de las personas indicó que posee herramientas para poder distinguir entre una conducta agresiva y una conducta de acoso escolar, pero otro 34% opinó lo opuesto.

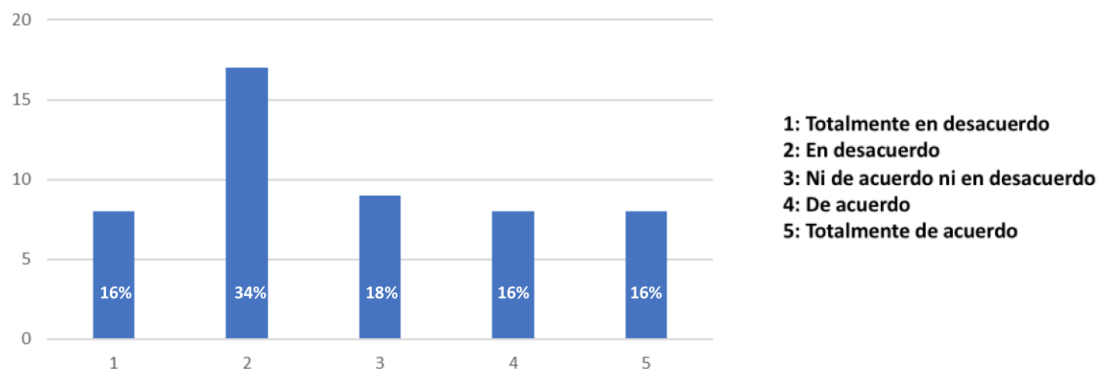


Gráfico 4. He identificado una situación de bullying sin que nadie me lo notificara. Fuente: Elaboración propia

3.1.3. Formas de actuar del profesorado

En la primera situación que se les presenta, y que describe como las últimas dos semanas un alumno había estado algo apartado del resto de sus compañeros y en una ocasión un compañero suyo se burla de él delante de otros compañeros, el 88% escogió la opción de volver a hablar con el alumno y, esta vez también, con el alumno que se burlaba. Dicha opción destacó frente a las otras dos opciones que consistían en reñir al alumno o seguir observando. De hecho, la mayoría de respuestas coincidían en que antes de actuar debían recopilar información: *“creo que antes de tomar alguna decisión hay que tantear bien el terreno y ver los dos puntos de vista para conocer mejor la situación”* (Informante 28), *“creo que debo tener una conversación con los dos, para saber qué ha sucedido e intervenir si fuese necesario”* (Informante 35).

La siguiente situación planteada, trata de una alumna que informa al docente de que hay una alumna que está criticando y metiéndose con otra alumna suya y de que no se trata de algo puntual. El 86% escogió la opción de hablar con cada alumna por separado para conocer qué había sucedido y una vez se está seguro o segura pensar cuáles son los siguientes pasos que conviene dar. La mayoría dejó de lado, por tanto, la elección de poner en marcha de inmediato un protocolo *antibullying*, o de pedir a las alumnas que hagan las paces. En esta situación, las respuestas fueron bastante semejantes a las obtenidas en la previa, aun así resulta interesante lo que un informante (8) resaltaba: *“una alumna o un alumno de primaria no tiene formación para distinguir cuándo se trata de una situación de bullying. Por lo tanto, aunque haya avisado al docente con su mejor intención, prefiero asegurarme yo mismo de qué trata el asunto y cuáles han podido ser las causas”*.

La última situación presentada, explica que en la sala de profesores unos docentes están comentando un caso de *bullying* que está sucediendo en un aula en el que el o la participante también da clases. El 94% optó por la opción de escucharles, preguntar qué ha sucedido para obtener más información, y compartir con ellos su experiencia; de modo que muy pocos sujetos se decantaron por escuchar en silencio o por salirse de la sala. No obstante, a la hora de justificar sus respuestas, se distinguen dos tipos de razonamientos diferentes, también entre las personas que habían realizado antes una formación. Por una parte, se observan docentes que escogieron dicha opción debido a que se trata del aula en el que imparten clases: *“porque si es alumno mío también me atañe a mí”* (Informante 4). Por otra parte, se encuentra el profesorado que

comprende que cuando ocurre una situación de acoso escolar todos los agentes educativos deben involucrarse: *“cuantas más personas opinen más exacta será la descripción del caso. El trabajo en equipo de todos los profesores me parece fundamental”* (Informante 23).

3.2. Respuestas al cuestionario de preguntas abiertas (Segundo cuestionario)

En lo que concierne a la primera pregunta que se centraba en que los y las docentes dieran una definición del *bullying*, ninguna persona supo ofrecer una definición que fuese del todo correcta y que incluyera todos los elementos relevantes. Es decir, la mayoría mencionaba que consiste en un acoso físico y/o psicológico e incluso algunos y algunas hicieron referencia a que era continuado, como en el siguiente ejemplo: *“es una situación en la que hay una víctima que de forma repetitiva, a lo largo del tiempo, sufre acoso físico y/o psicológico”* (Informante 3). No obstante, omitían, por ejemplo, que se trata de una agresión intencionada, en la que la persona agredida se encuentra indefensa, sin herramientas para defenderse.

En la segunda pregunta, referida a quién o quiénes sufren las consecuencias del acoso escolar y cuáles son estas, en todas las respuestas se mencionó a la víctima; sin embargo, solo el 10% de las personas, de las que ninguna había recibido ningún curso complementario al respecto, supieron que todos los participantes en la situación sufren consecuencias. Además, entre las repercusiones solo se destacaban aspectos como el aislamiento, la indefensión o la baja autoestima.

En la siguiente pregunta, acerca de si alguna vez habían vivido algún caso de *bullying* con su alumnado, el 50% del profesorado respondió que sí. Es interesante mencionar que en ninguno de los casos (0%) fueron ellos o ellas quienes se percataron, si no que fueron avisados o alertados por los familiares de la víctima, por especialistas o por el alumnado. De hecho, un participante (16) recalca lo siguiente: *“los docentes somos los últimos en enterarnos, somos los últimos en enterarnos de estar invitados a esa fiesta”*. En todos los casos, como forma de actuación, se puso en marcha el protocolo establecido en el centro escolar.

Asimismo, en la pregunta que consistía en indagar si el profesorado se siente capacitado para prevenir y para actuar ante un caso de *bullying*, el 40% respondió que sí, siendo parte de ese porcentaje todas las personas que habían realizado formaciones complementarias sobre el tema. De la misma manera, un 10% más dijo que se sentía preparado para actuar ante un caso pero no

para prevenirlo, y otro 5%, en cambio, tan solo para prevenirlo. En varias respuestas dadas por los individuos e individuos que se veían capacitados y capacitadas para actuar ante un caso de *bullying*, se observa que se le concedió parte del mérito a los protocolos del centro: *“los protocolos tienen las pautas a seguir muy definidas y eso hace que sea mucho más fácil saber cómo actuar”* (Informante 7). Además, en relación con la pregunta anterior, de las personas que habían vivido un caso de acoso escolar y fueron notificadas por otros u otras, el 50% afirmaron sentirse capacitadas tanto para prevenir como para actuar.

Por otra parte, todos los profesores y profesoras coincidieron en que el papel que juegan los centros escolares en la prevención e intervención de este fenómeno es fundamental, aunque la mayoría justificaba su respuesta diciendo que es el lugar en el que ocurre y en el que se toman medidas, como en el siguiente ejemplo: *“el centro tiene un papel muy importante, es donde víctima y agresor suelen pasar tiempo juntos, donde se dan la mayoría de casos y donde se pueden solucionar”* (Informante 11). Es decir, muy pocos y pocas hicieron hincapié en la función que tiene el o la docente como guía y modelo de conducta para el alumnado.

En la penúltima pregunta, que pretendía conocer por qué creen que existen docentes que no intervienen en los casos de *bullying* a pesar de ser conscientes de la situación, muchos y muchas respondieron que desconocían si los había (55%). Asimismo, coincidían en que con gran probabilidad podría deberse a todo el trabajo que implica o a la falta de formación: *“muchas gente no sabrá cómo actuar ante un caso de bullying y por no empeorar la situación, no harán nada ante esta situación”* (Informante 18).

Por último, se dió la opción al profesorado de añadir algo más en relación al tema en caso de desearlo, y el comentario más repetido fue que se facilitasen más formaciones sobre el *bullying*, o que se mejorasen las existentes. Por ejemplo, una entrevistada, propuso lo siguiente: *“se deberían hacer cursos más prácticos, porque muchas veces queda todo muy abstracto; en cambio si pusieran algo más visual y más real, todos comprenderíamos mejor qué debemos hacer y cómo podemos detectarlo”* (Informante 9).

4. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos en la investigación, se puede apreciar que no todas las hipótesis planteadas al principio del estudio se confirmaron. En lo que respecta a la primera

hipótesis, en ninguno de los dos cuestionarios el profesorado mostró suficientes conocimientos respecto al *bullying*. Dado que aunque en general conocen la definición, ignoran aspectos como la variedad de subtipos o la temprana aparición del fenómeno. Esto último puede suponer un problema, ya que si el profesorado cree que el acoso escolar sucede en edades más tardías, es posible que si aparece un caso no intervenga y, por ende, influya en la detección temprana del fenómeno. No obstante, se observó que los individuos e individuos que habían asistido antes a un curso de formación sobre el tema, obtuvieron mejores resultados. Esto puede deberse a que en la preparación que reciben todos los y las docentes se comentan los aspectos más básicos del fenómeno, mientras que en las complementarias se profundiza algo más en el tema.

Por otra parte, es cierto que el profesorado comprende la gravedad del *bullying*, puesto que se preocupa por incentivar las buenas relaciones entre iguales y es consciente de ciertas repercusiones que puede acarrear este fenómeno, en especial en la víctima. Sin embargo, la información recogida en torno a las consecuencias, también revela que algunos sujetos desconocen la extensión del problema, ya que no tienen noción sobre los diferentes efectos a corto y a largo plazo, ni sobre las repercusiones en el resto de participantes. Por ejemplo, no saben que la víctima puede padecer somatizaciones, e incluso con el paso del tiempo, indicios de enfermedades crónicas. Ligado a ello, el agresor o agresora puede sufrir aislamiento social, además, los y las testigos pueden sentir indefensión y dolor a causa de no poder ayudar a la víctima. Por tanto, una vez más, el motivo de dicho desconocimiento parece ser la falta de formación al respecto.

Continuando con la tercera hipótesis, en general, el profesorado no está capacitado para prevenir un caso de *bullying*, sin importar si ha recibido formación complementaria o no. Además del hecho de que el número de personas que conocía el programa KiVa fue escaso, tan solo un pequeño porcentaje de docentes fue capaz de identificar una situación de *bullying* sin que nadie se lo notificara. Dicho dato es de especial importancia, ya que conlleva que no hayan sido capaces de percibir actitudes o signos inusuales, y no hayan podido llevar a cabo ninguna estrategia preventiva. Tal y como explica Fauta (2020), ningún docente podrá prevenir la violencia escolar, si no dispone de los conocimientos necesarios para identificar las manifestaciones previas al fenómeno. Es decir, los agentes educativos no serán capaces de proponer actuaciones eficientes y eficaces, si no poseen las habilidades necesarias para tal fin, y

ello implica tener un buen conocimiento sobre el *bullying*, entre otros. Asimismo, resulta llamativo que en el cuestionario de preguntas abiertas, ninguno de los y las docentes fuese capaz de detectar un caso de *bullying* de los que han tenido. Es cierto que ese dato se debe a la falta de formación, pero se trata de un profesorado que está en contacto diario con el alumnado y, como es sabido, cuando ocurren situaciones de acoso escolar, la actitud del alumnado afectado se ve perjudicada. Es decir, podría ocurrir que no hubiese suficiente implicación por parte del profesorado que respondió el segundo cuestionario, o que enfrentarse y destapar este tipo de realidades les produjese miedo. Por tal razón, es posible que, en alguno de los casos, cuando se les presentaron los primeros indicios de acoso escolar, lo dejaran estar, y cuando se implicaron el problema ya fuese demasiado grave. Por otra parte, además de la formación, el protocolo es un recurso clave para que los educadores y educadoras sepan cómo actuar ante un caso de acoso escolar, puesto que indica los pasos a seguir y guía al profesorado de forma que se logra control y seguridad sobre la situación (Serrano y Pérez, 2011).

Por último, con respecto a lo hipotetizado acerca de la manera en la que enfrentan los y las docentes las situaciones de *bullying*, el comportamiento más frecuente es analizar y observar de forma detenida cada situación antes de intervenir. Este es, sin duda, un comportamiento acertado, porque por un lado, no precipitan una respuesta, y esto probablemente les permite distinguir el *bullying* de conflictos aislados (que no se originan por desequilibrios de poderes, no suelen ser frecuentes y pueden realizarse de manera abierta, es decir, sin necesidad de ocultarse). La diferencia entre ambos, el *bullying* y los conflictos, es imprescindible para poder tomar medidas en caso de tratarse de un caso de *bullying* y, para ello, se necesita una correcta comprensión del fenómeno (Collantes, 2018). Por otro lado, tampoco los ignoran ni minimizan, sino que muestran interés por seguir recabando información.

Cabe resaltar que el estudio realizado mostró algunas limitaciones que se deben tener en consideración de cara a futuras investigaciones. En especial, habría sido conveniente que la muestra empleada hubiese sido más amplia, ya que se trata de una investigación que pretende obtener información sobre el profesorado de Euskadi. Es por ello que a base de incorporar un mayor número de docentes, se habrían obtenido resultados más representativos. Por otro lado, la deseabilidad social puede haber influido sobre las respuestas. Asimismo, sería conveniente que

los instrumentos de recogida de información estuviesen validados, a fin de garantizar una mayor rigurosidad en los datos.

Pese a las limitaciones, se puede concluir que por el momento, la formación de los docentes de Euskadi no es suficiente para prevenir e intervenir de forma eficiente ante un caso de *bullying*, ni siquiera con ayuda de los actuales cursos complementarios. La principal causa de ello es que para poder ser competente en la detección y actuación del acoso escolar, es imprescindible una correcta internalización de los conocimientos relacionados con dicho fenómeno y tener una implicación activa. Por consiguiente, como futura investigación, se propone desarrollar un curso de formación que exponga de manera clara y práctica las características del fenómeno, su prevención y sus formas de actuación; con la finalidad de llevar a cabo un estudio sobre las posibles mejoras en la detección e intervención del profesorado.

5. Ética profesional y protección de datos

Para finalizar con el trabajo, en este apartado se expone cómo se han garantizado los aspectos éticos, es decir, el proceso seguido para cerciorar la protección y la confidencialidad del trabajo. Tras obtener la aprobación de la tutora de la universidad en los que respecta a los cuestionarios, se incorporó en el primero de ellos una nota informativa (ver anexo V), que pedía el consentimiento de los docentes para proceder a realizar el cuestionario. En dicha nota se detallaba quién era la autora de la investigación, el nombre del trabajo, su objetivo principal, etc., y se hacía hincapié en el uso de los datos de forma anónima para llevar a cabo esta investigación. Asimismo, se facilitó el correo electrónico de la autora, por si al individuo o individuo le surgiese alguna duda al respecto. Por otra parte, en la aplicación del segundo cuestionario, se aprovechó la situación del cara a cara para explicar el proyecto a cada informante, resolver sus dudas y, una vez obtenido su consentimiento, comenzar con las preguntas abiertas.

Finalmente, tal y como se informó a los y las participantes, en todo momento se ha respetado la confidencialidad, ya que los datos expuestos son todos anónimos, no se emplea el nombre de ninguna persona ni de la institución en la que la autora llevó a cabo de forma presencial el segundo cuestionario. De la misma manera, los datos adquiridos se han empleado con el único fin de desempeñar la investigación y en ningún caso está permitido hacer uso de dichos con un propósito diferente.

6. Referencias bibliográficas

- Armero, P., Bernardino, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Avilés, J. M., Paulino, L. R., y Petta, R. (2020). Actuaciones del profesorado ante el *bullying* en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil. *Revista de investigación en psicología*, 23(1), 23-41.
- Bazdresch, M., Arias, E., y Perales, C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. ITESO.
- Bellido, A. G. (2015). Programa TEI “tutoría entre iguales”. *Innovación educativa*, (25), 17-32.
- Briseño, T., y González, I. G. (2020). El rol del docente en situaciones de *bullying*: una revisión documental.[Teacher’ s Role in bullying: Documental Review]. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3), 66-77.
- Cabrera, M., y García, N., (2019). *¿Realmente se trabaja contra el acoso escolar en las escuelas?* [Trabajo Fin de Grado de Maestro en Educación Primaria. Universidad de la Laguna].
- Castro, S. L., Sánchez, M. I., y Sánchez, J. H. (2014). El rol del profesorado en el manejo de la violencia escolar. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 9(1), 51-73.
- Cervantes, L. E., Estrada, R., y Márquez, B. L. (2015). El *bullying* y *mobbing* inhibidores para la formación del capital intelectual, 11-57. En *Violencia y competitividad en las organizaciones modernas*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Collantes, M. N. (2018). *Bullying vs conflicto. Evaluación psicopedagógica* [Trabajo Fin de Máster de atención temprana. Universidad de Sevilla].
- Colmenero, S. (2017). ¿Son eficaces los programas de prevención *anti-bullying* que utilizan herramientas audiovisuales? Una revisión sistemática. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 198-214.

- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2015). Decreto 236. *Currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/es_def/adjuntos/EB_curriculo_completo.pdf
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2015, noviembre). *Guía de actuación en los centros educativos de la CAPV ante el acoso escolar*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_convivencia_normativa_prot/es_def/adjuntos/2015_eskola_jazarpenak_gida_c.pdf
- Domínguez, F., y Manzo, M. C. (2011). Las manifestaciones del *bullying* en adolescentes. *Revista de psicología*, 8(17), 19-33.
- Enríquez, M. F., y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 219-233.
- Fauta, S. L. (2020). *Estrategia socioeducativa para prevenir y contrarrestar el bullying* [Trabajo Fin de Grado en Educación Básica. Universidad Técnica de Cotopaxi].
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Gamio, N. (2020). *Revisión bibliográfica de planes de prevención del bullying y propuesta de intervención* [Trabajo Fin de Grado en Enfermería. Universidad Pública de Navarra].
- García, L., y Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y *bullying* en una institución educativa de Bogotá. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(1), 45-58.
- García, R. L. (2019). El comportamiento terminológico de los términos y variantes denominativas hispanas relativos a actores y tipos de *bullying*. *Consensus*, 24(1), 61-77.
- García, M. V., y Ascensio, C. A. (2015). *Bullying* y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.

- Gavilán, V. (2018). *Situación del acoso escolar en alumnos de séptimo grado de un establecimiento educativo de la ciudad de Sante Fé* [Trabajo Final Integrador para la Obtención de la Especialidad en Medicina Legal. Universidad Nacional del Litoral].
- Gollás, I. Y. (2018). *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*. ITESO.
- Gómez, V. (2016). *Programas de Prevención del Bullying* [Trabajo Fin de Grado en Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén].
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Hymel, S., y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.
- Kerman, B. (2019). Creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes sobre el fenómeno *bullying*. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(1), 167-190.
- Kerman, B. (2010). Una visión panorámica del fenómeno *Bullying*. *Calidad de Vida*, 5, 159-173.
- Kerman, B. (2016). Un estudio descriptivo de las creencias docentes acerca del fenómeno *Bullying*. *2nd Pan-American Interdisciplinary Conference*, 36-44.
- Mäkelä, T., y Catalán, B. L. (2018). Programa de convivencia y anti-acoso escolar KiVa: Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, (2), 234-258.
- Monelos, M. E. (2015). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña* [Tesis final de doctorado. Universidade da Coruña].
- Morales, H. (2020). El docente, el currículo y la familia frente a la violencia. *Revista Cedotic*, 5(1), 28-58.
- Musalem, B. R., y Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de *bullying*. *Revista médica clínica las condes*, 26(1), 14-23.

- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Ortega, R., Rey, R. D., y Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del *Bullying*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Pacheco, B., y López, J. (2017). " Yo no me quedo dao": el alumnado ante la violencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1279-1292.
- Pérez, I. M. (2014). *Vivencias de los adolescentes víctimas de bullying en la Institución Educativa Agropecuaria Toribio Rodríguez de Mendoza Bagua* [Tesis final de licenciatura en enfermería. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas].
- Piña, A. C., Tron, R., y Bravo, M. C. (2014). Acoso escolar en la Educación Secundaria: Percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 1282-1307.
- Polo, M. I., Mendo, S., Fajardo, F., y León, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica *bullying*. *Universitas Psychologica*, 16(1).
- Sánchez, E. (2016). El *bullying* y la violencia escolar. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 91-105.
- Sánchez, P. V. (2013). El *bullying* como construcción social, más allá de las víctimas, los agresores y los testigos... la familia, los docentes y la sociedad. *Revista Latinoamericana de estudios de Familia*, 5, 222-247.
- Serrano, M. (2013). *Profesorado de educación secundaria obligatoria y bullying: prevención e intervención educativa* [Tesis final de licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia].
- Serrano, M., y Pérez, M. D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el *bullying*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68.

Ubieto, J. R., Almirall, R., Aramburu, L., Ramírez, L., Roldán E., y Vilà, F. (2016). *Bullying: una falsa salida para los adolescentes*. Ned ediciones.

Urra, J. (2018). *La huella del silencio: estrategias de prevención y afrontamiento del acoso escolar*. Ediciones Morata, S. L.

Viscardi, N. (2011). The anti-bullying school program in Finland: a prevention instrument that values respect and dignity. *Construção psicopedagógica*, 19(18), 12-18.