

La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying

School Coexistence: key to predicting bullying

Rosario Ortega-Ruiz^{1*}

Rosario Del Rey²

José A. Casas³

¹ Universidad de Córdoba y University of Greenwich

² Universidad de Sevilla

³ Universidad Católica San Antonio de Murcia

Un amplio repertorio de programas y buenas prácticas han evidenciado ser útiles para la prevención de los problemas de intimidación, acoso y en general malos tratos entre escolares, *bullying* en su versión inglesa. De entre ellos, el trabajo sobre el clima social general del centro educativo, que en muchas comunidades hispanas denominamos convivencia, está siendo considerado como uno de los pilares fundamentales para prevenir estos problemas. Sin embargo, poco sabemos sobre si hay algunos elementos de la convivencia más relevantes que otros y por tanto cuáles deben ser los objetivos prioritarios para la prevención del *bullying*. El trabajo que aquí se presenta ha explorado el valor predictivo de las dimensiones de la convivencia escolar ante la implicación en estos fenómenos. La Escala Convivencia Escolar (ECE) fue administrada a 7037 estudiantes (48.9% chicas) seleccionados aleatoriamente entre el alumnado de Educación Secundaria de Andalucía (España). Los resultados destacan la relevancia de las relaciones en el plano vertical y horizontal, particularmente la gestión que realiza el profesorado y los problemas de disruptividad e indisciplina. Los resultados son discutidos en orden a encontrar claves para la mejora de los proyectos educativos de optimización de la convivencia escolar y prevención del *bullying*.

Palabras clave: Convivencia escolar, Bullying, Acoso entre iguales, Disruptividad, Indisciplina, Profesorado.

A wide range of programs and practices have shown to be useful for preventing the problems of bullying, harassment and generally bullying in school. Of these, work on general social climate of the school, which in many Hispanic communities called *convivencia*, is being considered as one of the pillars to prevent these problems. However, it is not well known which elements of school coexistence (*convivencia*) are more relevant than others and therefore what should be the priorities for the prevention of bullying. This research explores the predictive value of the school coexistence dimensions at bullying. The *Convivencia Escolar Scale* was administered to 7037 students (48.9% girls) randomly selected from the students of Secondary Education in Andalusia (Spain). The results highlight the relevance of relationships in the vertical and horizontal plane. Particularly, are relevant teacher school life management and disruption and indiscipline problems. The results are discussed finding the keys to develop the educational projects to the school life improvement and bullying prevention.

Key words: *Convivencia*, School coexistence, Bullying, Disruption, Teachers.

Introducción

La convivencia escolar es un tema que ha recibido más atención de los medios de comunicación, de las administraciones educativas y, en general, de los agentes de la educación escolar que de la investigación empírica. Desde una perspectiva histórico-conceptual, se podría tomar como referencia al denominado Informe Delors (1996) como un punto de inflexión en la atribución de importancia al clima escolar tomado en sus múltiples dimensiones, ya que en dicho documento se señaló la necesidad de incitar, desde los centros educativos, a que la enseñanza se dirigiera hacia un aprendizaje para vivir con los demás. Aprender a vivir con los demás, a respetar a los otros y a saber exigir de forma pacífica y educada el respeto propio, junto con las actitudes positivas mutuas, forma parte de lo que en los países de habla hispana denominamos convivencia (Consejo Escolar del Estado, 2001). En este sentido, en España, existe el debate sobre la inclusión, o no, en el currículum escolar de una asignatura concreta sobre ciudadanía que se ocupe de la formación en los valores cívicos que sustentan la convivencia ciudadana, pero no se duda de la importancia de la optimización de la vida social escolar, en términos de comprensión y tolerancia hacia los demás y exigencia de respeto hacia uno mismo, que constituye el núcleo central de la convivencia escolar. Las distintas perspectivas desde las que ha sido estudiada la convivencia escolar han contribuido a diversificar el significado que se le atribuye, dificultando la existencia de una delimitación conceptual clara y un adecuado progreso investigador. Debemos buscar un desarrollo de este concepto que nos permita saber a qué nos referimos, en términos concretos, cuando hablamos de convivencia escolar. Es decir, a qué se refieren los escolares y los docentes cuando expresan, estos últimos, que desean mejorar la convivencia y a qué se refieren los primeros cuando sienten y expresan que el sistema de convivencia es bueno o malo, está facilitando o dificultando su vida y su aprendizaje en el centro educativo. Por ello, podría afirmarse que la convivencia escolar ha adquirido un gran protagonismo entre los conceptos nucleares de la cultura y las prácticas educativas, así como que continúa en constante desarrollo el estudio sobre ella (Ortega, Del Rey y Sánchez, 2012).

El concepto convivencia es considerado un constructo poliédrico, de múltiples caras que incluyen aspectos de la cultura escolar, como los conceptos de clima y disciplina (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011) o el trabajo cooperativo en las tareas instruccionales (Moliner García y Martí Puig, 2002), así como los conflictos, los rasgos de la disciplina, el ethos, o autovaloración y entusiasmo moral que la comunidad escolar se proporciona a sí misma y transmite a sus miembros (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003). Pero la pragmática, en este campo, está siendo amplia y diversa y existen interesantes e iniciativas educativas en pro del bienestar de los escolares y de la optimización de los recursos educativos a este fin, junto con otras centradas en resolver conflictos y problemas sociales concretos mediante programas eficaces y eficientes. De hecho, bajo las iniciativas de mejora de la convivencia escolar se han afrontado temas tan diversos como el rendimiento escolar, la evitación del abandono escolar y la prevención de la criminalidad juvenil, entre otros (Gottfredson, Gottfreson, Payne y Gottfreson, 2005; Merrell, Gueldner, Ross e Isava, 2008; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010; Welsh, 2000). En el contexto español, esta última línea se ha mostrado muy productiva, con trabajos que asumen que la prevención de la violencia escolar requiere una actuación general sobre la convivencia y aceptando, por tanto, que la violencia forma parte de la visión negativa de la convivencia escolar (Díaz Aguado, 1996; Félix, Soriano, Godoy y

Martínez, 2007; Ortega, Del Rey, y Fernández, 2003; Ramírez y Justicia, 2006; Trianes y Fernández Figarés, 2001; Viguer y Aviá, 2009).

1. Fundamentación teórica

En este trabajo de investigación se pretende indagar en las claves de la convivencia escolar que inciden e influyen de manera directa en la aparición de la violencia escolar, en especial, del fenómeno del acoso escolar o *bullying* en su voz inglesa. La investigación sobre el *bullying* y los programas de intervención para prevenir o paliar sus efectos tienen una trayectoria de más de tres décadas de estudio (Rigby y Smith 2011). En dicha trayectoria son reseñables las aportaciones que describen programas exitosos donde se han obtenido evidencias empíricas de la eficiencia de estrategias que abordan diferentes elementos del contexto escolar (Baldry y Farrington 2007; Olweus 2012; Pearce, Cross, Monks, Waters, y Falconer, 2011; Ttofi y Farrington 2011). Así, se han encontrado aspectos de la cultura escolar que han contribuido a esta reducción del fenómeno del acoso escolar como: a) la mejora de la calidad en las relaciones de la comunidad educativa, que es además importante para el fomento de un entorno de aprendizaje escolar seguro (Baldry y Farrington 2007); b) el apoyo organizacional a la implementación de estrategias para prevenir las conductas de acoso (Rigby y Slee 2008; Vreeman y Carroll 2007); y c) la puesta en marcha de políticas claras y coherentes en los centros que incluyan mecanismos y recursos para que la comunidad escolar comprenda bien las claves del fenómeno del acoso y aprenda a reducirlo (Ortega-Ruiz, 2010). Estas estrategias han permitido el desarrollo de competencias para prevenir, identificar y responder ante este problema de forma exitosa, convirtiéndose en las principales claves de la intervención basada en la evidencia frente al *bullying* (Baldry y Farrington 2007; Ttofi y Farrington 2011). Muchas de estas estrategias educativas eficaces tanto en la prevención, como en la intervención, ante el fenómeno del acoso han dado lugar, en España, al establecimiento de programas de educación para la convivencia, que se incluyen en la política educativa de los centros, a veces como líneas transversales de educación en valores, o de forma poco explícita formando parte del llamado curriculum oculto (BOJA, 2011). Por otro lado, también desde la literatura científica se han abordado aspectos relativos a la vida social activa en el centro escolar mostrando que tienden a estar relacionados con trabajos sobre políticas globales de intervención (Wong, Cheng, Ngan y Ma, 2010). Esta aproximación holística incluye, al menos, los siguientes elementos complejos: a) Los modelos de intervención docente: sus formas de administrar la instrucción, de establecer normas y convenciones de relación social, políticas de disciplina o sanción de las conductas de los escolares, estilos de impartir enseñanzas y de guiar y corregir los aprendizajes de los escolares, entre otros. Es lo que llamaremos las relaciones de verticalidad o relaciones entre el profesorado y el alumnado (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009); b) Los sistemas de relaciones interpersonales de los escolares entre sí: actitudes de unos escolares hacia otros, agrupamientos espontáneos, roles y convenciones en el interior de los grupos de patio de recreo, amistades, etc., o contexto de los iguales (Card y Hodges, 2008); es lo que denominamos el mundo de la horizontalidad, donde se contempla la calidad de la interacción y la comunicación entre los escolares, sus códigos, convenciones y reglas implícitas, los sutiles sistemas de poder, de filias y fobias y sus formas de intervenir en los conflictos, de proporcionar apoyo y seguridad en lo que se hace y en cómo se hace todo en el centro y el aula (Ortega y Mora-Merchán, 2008); y c) La existencia de elementos perturbadores, como problemas específicos de malas relaciones, agresividad

injustificada y exclusión como el *bullying* y cualquier forma de maltrato que algunos escolares (agresores) infringen a otros (víctimas). Son procesos que si no son atendidos desde la autoridad moral y el buen hacer docente, suelen convertirse en un factor de inseguridad que afecta la convivencia. Por ejemplo, fenómenos de intimidación, abuso, acoso, exclusión social podrían multiplicar su efecto cuando los docentes muestran comportamientos descuidados y poco eficaces.

Verticalidad y horizontalidad posiblemente funcionan como los dos grandes contextos que se articulan y aportan el bienestar y, desgraciadamente, los riesgos de la convivencia escolar. Pero, hasta el momento, no se había determinado, de forma empírica, su relevancia en la aparición del *bullying* (Roman y Taylor, 2013). Ello conlleva el planteamiento de búsqueda de hasta qué punto existe relación entre ciertas variables y dimensiones de lo que se ha definido como convivencia escolar y el riesgo de estar implicado, como víctima y como agresor, en fenómenos de acoso entre iguales. Por ello, en esta investigación, se establecen interrogantes sobre la capacidad de influencia que, en la percepción de los escolares sobre la existencia de fenómenos *bullying*, tienen ciertas variables de la convivencia escolar tales como: a) las formas en que los escolares perciben la actuación del profesorado en términos de apoyo, el establecimiento de normas claras y sostenidas referidas a la disciplina escolar o la conflictividad; b) las variables relativas a las relaciones interpersonales entre los iguales; y c) la percepción que la conjunción de los elementos de la verticalidad (gestión docente) y la horizontalidad (relaciones entre iguales) tiene en la percepción, o no, de estar en una escuela segura.

2. Método

2.1. Participantes

Han participado 7037 estudiantes (48.9% chicas) de 38 centros escolares de Educación Secundaria de la región del sur de España –Andalucía– (tabla 1). Alumnado con edades comprendidas entre 9 y 20 años ($M = 13.8$; $DT = 2.27$) y escolarizados entre los cursos de 5º de educación Primaria y 2ª de Bachillerato. Esta muestra fue seleccionada por un muestreo por conglomerados teniendo en cuenta el número de participantes de cada una de las provincias de la región, para obtener una muestra representativa de la población escolar matriculada en la comunidad Andaluza.

Tabla 1. Descripción de la muestra

		CÓRDOBA	HUELVA	SEVILLA	CÁDIZ	MÁLAGA	JAÉN	GRANADA	ALMERÍA	TOTAL
5ºP	N	88	96	39	79	115	51	72	91	631
	%	1.3%	1.4%	0.6%	1.1%	1.6%	0.7%	1%	1.3%	9%
6ºP	N	76	102	45	73	154	47	83	67	647
	%	1.1%	1.4%	0.6%	1%	2.2%	0.7%	1.2%	1%	9.2%
1ºE.S.O	N	119	135	228	148	201	96	132	132	1191
	%	1.7%	1.9%	3.2%	2.1%	2.9%	1.4%	1.9%	1.9%	16.9%
2ºE.S.O	N	130	125	229	143	151	97	126	78	1079
	%	1.8%	1.8%	3.3%	2%	2.1%	1.4%	1.8%	1.1%	15.3%
3ºE.S.O	N	163	135	180	105	128	95	146	70	1022
	%	2.3%	1.9%	2.6%	1.5%	1.8%	1.4%	2.1%	1%	14.5%
4ºE.S.O	N	101	114	147	114	108	98	118	53	853
	%	1.4%	1.6%	2.1%	1.6%	1.5%	1.4%	1.7%	0.8%	12.1%
1ºBach	N	94	143	243	95	111	71	40	99	896
	%	1.3%	2%	3.5%	1.4%	1.6%	1%	0.6%	1.4%	12.7%
2ºBach	N	69	84	205	90	114	55	30	71	718
	%	1%	1.2%	2.9%	1.3%	1.6%	0.8%	0.4%	1%	10.2%
Total	N	840	934	1316	847	1082	610	747	661	7037
	%	11.9%	13.3%	18.7%	12%	15.4%	8.7%	10.6%	9.4%	100%

Fuente: elaboración propia

2.2. Instrumento

La recogida de datos se ha realizado mediante la Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas y Ortega, bajo revisión) que es valorada desde la percepción del alumnado de educación primaria y secundaria. Esta escala se compone 50 ítems que se dividen en ocho factores que explican diferentes dimensiones de la convivencia escolar desde la percepción del alumnado. En su validación esta escala muestra su idoneidad en el análisis factorial exploratorio con un índice de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett ($KMO = .917$; $\chi^2 = 11013.3$; $gl = 1225$; $p = .00$) así como con la explicación de un 63% de la varianza. Mientras que en el análisis factorial confirmatorio obtiene unos óptimos índices de ajuste $\chi^2 = 3489.84$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .05$; $CFI = 0.96$ $GFI = .95$; $NNFI = .96$ y $RFI = .95$ según Hu y Bentler, (1999).

Las ocho dimensiones que evalúa esta escala se evalúan mediante ítems de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, en base a la frecuencia de percepción o de experiencia de los hechos a los que se hace referencia (desde 0 = nunca, hasta 4 = siempre). Estas dimensiones son: a) Gestión interpersonal positiva, conformada por once ítems ($\alpha = .83$), esta dimensión mide la forma en la que los profesores gestionan las relaciones interpersonales en el centro educativo, aludiendo a la conducta social ejemplar, la buena comunicación con el alumnado y sus familias y a la atención de las dificultades que éstos pueden encontrar; b) Victimización, evaluada por seis ítems ($\alpha = .90$), esta dimensión manifiesta la percepción de ser maltratado, atacado, golpeado; c) Disruptividad, formada por seis ítems ($\alpha = .90$), donde se valoran aspectos relativos al vandalismo, los destrozos o impedir el normal desarrollo de las clases; d) Red social de iguales, conformada por nueve ítems ($\alpha = .78$), que incluye elementos de las buenas relaciones entre los iguales; e) Agresión, evaluada por cuatro ítems ($\alpha = .89$), que recogen agredir físicamente, ser insultado y robado, entre otros; f) Ajuste normativo ($\alpha = .88$) evaluada por cinco ítems, que mide el ajuste a las normas sociales como pedir permiso para hablar o respetar a los compañeros; g) Indisciplina, compuesta por cuatro ítems ($\alpha = .86$) con aspectos relativos al incumplimiento de las normas, castigos, interrupciones de clase o aburrimiento; y h) Desidia docente, conformada por cinco ítems ($\alpha = .92$), que reflejan la desidia o desinterés docente o su incompetencia profesional, observada por el alumnado, en definitiva, la baja percepción del alumnado relativa al interés y el apoyo del profesorado.

2.3. Procedimiento

Se seleccionaron los centros mediante un muestreo por conglomerados en base a los participantes de las provincias de Andalucía. Siguiendo la propuesta de Marsden y Wright (2010), para obtener muestras representativas de una población, la población escolarizada en el tercer ciclo de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Según la Administración Educativa (Consejería de Educación, 2013), en el año que se recogieron los datos, la matrícula era de 688.206 alumnos y alumnas. Con la estimación de un error muestral del 1,3% y un nivel de confianza del 97% se estima necesaria una muestra de, al menos, 6896 sujetos para que sea representativa de la Comunidad Andaluza. Una vez seleccionados los centros educativos, se contactó con ellos para invitarles a participar en el estudio realizándose diferentes entrevistas con los equipos directivos para obtener los permisos necesarios. La recogida de datos se realizó por personal del grupo de investigación y su administración fue colectiva con una duración de unos veinte minutos aproximadamente.

2.4. Análisis de datos

Para conseguir el objetivo del estudio, se ha realizado un modelo de ecuación estructural. El método de estimación empleado ha sido el de máxima verosimilitud robusta o RML y, siguiendo las recomendaciones de Hu y Bentler, (1999), se ha utilizado una combinación de varios índices para someter a contraste la idoneidad de los modelos propuestos. Destacando el estadístico chi-cuadrado en comparación con sus grados de libertad, el índice de ajuste comparativo (CFI), el Índice de Ajuste Incremental (IFI) y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). Se considera que un modelo tiene un ajuste óptimo cuando la ratio entre el estadístico chi-cuadrado y los grados de libertad es menor a cinco, los índices de ajuste son iguales o superiores a .95 y el RMSEA es menor a .08 (Flora & Curran, 2004; Hu y Bentler, 1999). Por último, se han estimado los coeficientes de regresión estandarizados incluidos dentro del modelo, analizándose su nivel de significación. El análisis de datos se ha realizado con el programa estadístico EQS, versión 6.2.

3. Resultados

En función del objetivo de investigación, se realizó una ecuación estructural que expresara la influencia de las variables que conforman la convivencia escolar, particularmente los factores relativos a la verticalidad, o ámbito de la convivencia más directamente relacionado con la actuación del docente, y de los que componen la horizontalidad, o relaciones entre los propios escolares, con en el acoso escolar o *bullying* y las dos dimensiones consideradas de este fenómeno, la agresión y la victimización cuyos resultados pueden verse en la figura 1. Concretamente, el modelo calculado está compuesto por seis variables observables tipificadas (gestión interpersonal positiva, disruptividad, red social de iguales, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente) y un factor latente, el *bullying*, compuesto por las variables observables agresión y victimización. Se ha optado por el método de estimación robusto, RML, ya que el coeficiente de Mardia obtenido es de 93.28.

El ajuste del modelo es correcto siguiendo las consideraciones de Hu y Bentler (1999) y la selección de índices de ajuste es la adecuada para el método de estimación empleado debido a los criterios de normalidad y curtosis multivariante (Bandalos, 1993). Así los índices de ajuste arrojan estos resultados: χ^2 de Satorra & Bentler = 35.61 $\chi^2/df = 2.22$, $p < .01$, CFI = .97, NNFI = .95, IFI = .97 RMSEA = .054. Lo que indica un buen ajuste, donde se predice un 56% de la varianza del *bullying*.

En cuanto a las relaciones entre variables (ver figura 1), los coeficientes de regresión estandarizados muestran que el *bullying* recibe el efecto directo de las seis variables consideradas en la convivencia escolar, que no hacen referencia al *bullying*. En relación al poder de influencia, destacan con mayor valor predictivo la indisciplina ($\beta = .41$; $p < .01$) y la disruptividad ($\beta = .18$; $p < .01$) que poseen una relación directa positiva. Al igual que la desidia docente, aunque en menor medida ($\beta = .08$; $p < .01$) que también influye de manera positiva en el *bullying*. Sin embargo, las dimensiones gestión interpersonal positiva del profesorado ($\beta = -.11$; $p < .01$), ajuste normativo ($\beta = -.24$; $p < .01$) y Red social de iguales ($\beta = -.016$; $p < .01$) poseen una relación negativa o inversa. También es importante destacar que, para el buen ajuste de este modelo, se producen interacciones entre las propias variables independientes, donde se muestra una influencia positiva directa muy alta entre la gestión interpersonal positiva y el ajuste normativo ($\beta = .57$; p

< .01) y la red social ($\beta = .54$; $p < .01$). En el polo opuesto, la desidia docente influye en la indisciplina ($\beta = .55$; $p < .01$) y la disruptividad ($\beta = .45$; $p < .01$). Por último también se puede observar una influencia de la indisciplina sobre la disruptividad ($\beta = .05$; $p < .01$).

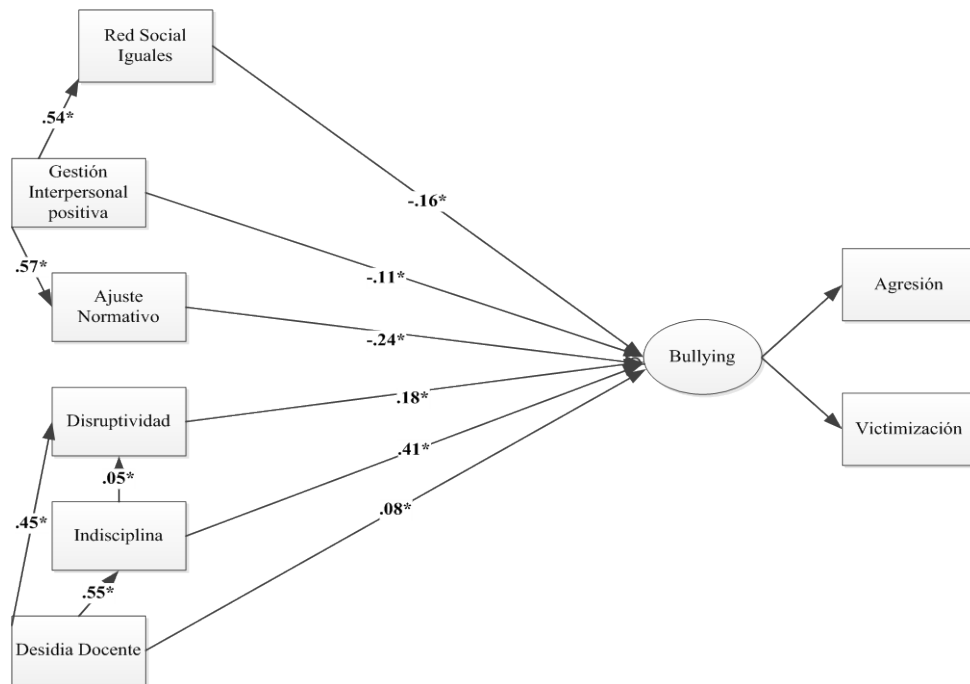


Figura 1 Solución Gráfica Modelo de Ecuación estructural
Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis multigrupo para comprobar el ajuste del modelo para las chicas y los chicos. Se evaluó la invarianza factorial en función del sexo, con el objeto de comprobar si su ajuste presentaba o no diferencias. Para llevar a cabo este análisis se estimaron dos modelos que se compararon a través del test de la diferencia en χ^2 . Los modelos fueron los siguientes: a) un primer modelo multigrupo que no impone ninguna igualdad entre las saturaciones y las correlaciones entre factores (modelo sin restringir o modelo de línea base); y b) un segundo modelo que impone la igualdad entre todas las saturaciones y las correlaciones entre los factores en los grupos (modelo restringido). A continuación, se examinó la diferencia entre los valores de χ^2 y grados de libertad de los dos modelos para poder compararlos en términos de ajuste.

En la tabla 2 se presenta un resumen de los índices de ajuste multigrupo obtenidos del test de la diferencia en χ^2 (Satorra y Bentler, 2001). La diferencia en el valor de χ^2 entre el modelo restringido y sin restringir no fue significativa ($\Delta\chi^2 (14) = 353.61$, $p > .05$), lo que es indicativo de una invarianza métrica que señala la existencia de equivalencia en el ajuste del modelo en los alumnos y alumnas que han participado.

Tabla 2. Prueba de Satorra Bentler

MODEL	DF	χ^2	P	CFI	IFI	NFI	NNFI
Model 1	14	353.61	.08	.97	.97	.96	.95
Model 2	14	353.66	.08	.97	.97	.96	.95

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

El objetivo de esta investigación ha sido comprobar si existen relaciones predictivas entre las variables que definen la convivencia escolar y el acoso escolar o *bullying* en orden a encontrar en qué dimensiones de la convivencia escolar habrían de ser focalizados los procesos de intervención paliativos y preventivos. Particularmente, se deseaba comprobar el valor predictivo en dos contextos de relaciones. El que habría de ser atribuido a las variables que componen el contexto que hemos denominado de la verticalidad, básicamente el compuesto por los procesos sociales que se establecen entre los docentes y su alumnado cuando realizan las actividades instruccionales y educativas, como el mantenimiento del orden, la disciplina y la motivación para el estudio, entre otras. Y el relativo a aquellas variables que componen el contexto que hemos llamado horizontalidad, o relaciones interpersonales en los procesos grupales que se establecen entre los compañeros escolares, entre los iguales. Para ello, se ha estudiado la relación de las dimensiones que componen la convivencia escolar excluyendo las relativas a la violencia escolar y el *bullying*: gestión docente positiva de las relaciones interpersonales, disruptividad, red social de iguales, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente, que son las que se han hallado en estudios previos como componentes de la estructura conceptual de la llamada convivencia escolar (Del Rey et al., en prensa).

Los resultados muestran, en primer lugar, que existe una fuerte relación entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar y la implicación en fenómenos de acoso, en el sentido negativo. De hecho, más de la mitad de la implicación en *bullying* puede ser explicada por aspectos relacionados con las dimensiones que componen la convivencia escolar. Se puede afirmar que gran parte del comportamiento social que está implícito en fenómenos escolares como el establecimiento de sistemas disciplinares, la disruptividad, o aparición de procesos de enfrentamiento a las normas establecidas por parte de los escolares, la propia interacción social horizontal de los escolares entre sí, su ajuste a normas y convenciones propias del sistema de iguales, explican la participación, o no, en fenómenos de acoso y, en general, malos tratos entre iguales. Es decir, que una buena calidad de la convivencia es básica para esperar que los problemas de acoso no se presenten o están menos representados en las relaciones sociales del alumnado entre sí. Resultados que respaldan las políticas de prevención de la violencia escolar que se están desarrollando mediante la promoción y educación de la convivencia escolar (Ortega, 2010) y que apoyan la definición tradicional del *bullying* como un fenómeno social y con fuertes dependencias de la calidad del contexto escolar en el que se desarrolla (Roland y Galloway, 2002). Los resultados ofrecen igualmente apoyo a las dos líneas fundamentales de actuación de prevención de la violencia escolar entre iguales, los contextos de verticalidad y horizontalidad (Ortega, Del Rey y Casas, en prensa), ya que ambos se relacionan fuertemente con el fenómeno del acoso escolar. Las relaciones verticales, es decir, básicamente la gestión que los docentes realizan para organizar y sostener la enseñanza y la convivencia, han resultado ser relevantes en su aspecto positivo y negativo no sólo como predictoras de la implicación o no en *bullying*, sino también como muy relevantes para la calidad de las relaciones horizontales. Así, la gestión interpersonal positiva influye tanto en el ajuste normativo del alumnado como en la calidad de las relaciones interpersonales en la red social de los iguales. En este sentido, y de forma complementaria, la variable que hemos denominado, desidia docente, caracterizada por expresar la impresión que tienen los escolares de que sus maestros no se interesan mucho ni por la enseñanza ni por el cuidado y la atención de su alumnado,

parece explicar en gran medida la percepción que los escolares tienen de verse implicados en fenómenos *bullying* y otros problemas de convivencia. Particularmente los que se incluyen en los conceptos de disruptividad y de indisciplina. Disruptividad que, como se ha dicho, se refiere a la percepción del alumnado referida a que en su aula existen comportamientos que impiden el normal desarrollo de las clases instruccionales y en general problemas de destrozos de materiales o, incluso, vandalismo. Ello es aplicable también a la relación entre la desidia o desinterés docente, como expresión global de la escasa calidad que a veces tiene la actuación del docente, en relación a los fenómenos de indisciplina. Efectivamente, por indisciplina se alude a la oposición y enfrentamiento de los escolares a las normas sociales que han sido establecidas básicamente por los docentes. Es decir, cuando el profesorado actúa con desinterés, desidia y escasa atención a las necesidades de su alumnado, éste tiende a manifestar problemas de disruptividad e indisciplina. Y es sabido que ambos, la disciplina y el orden, son por oposición, elementos claves del buen clima escolar, o buena calidad de la convivencia escolar.

Este trabajo pone en evidencia información que respalda la importancia del rol de profesorado y su específica responsabilidad en la gestión de la vida académica y muy particularmente de gestión de la convivencia, no sólo en términos de su planificación y actuación docente, sino también de las actuaciones no intencionales que realiza y que también son fuente principal de aprendizaje para el alumnado como bien se explica desde la teoría social-cognitiva del aprendizaje (Bandura, 1991). Entendemos que estamos en condiciones de afirmar que un profesorado que desempeña su función descuidadamente, sin interés ni atención a las necesidades de su alumnado, y en definitiva de forma deficiente, está en gran medida en la base de la aparición y el mantenimiento de importantes problemas de la convivencia, tales como actitudes desajustadas, disruptivas y en general de malestar social de los escolares y que ambos componentes tienen un importante impacto en el fenómeno *bullying*. Al mismo tiempo, y de forma particularmente coherente, la indisciplina parece ser el problema de convivencia que más explica la aparición de problemas de acoso escolar entre iguales. Resultados que apoyan la defensa que se realiza sobre que el acoso entre escolares es la cara más grave de los problemas de conflictividad (Defensor del Pueblo, 2007; Del Rey, Sánchez y Ortega, 2004).

En el contexto de la horizontalidad, el ajuste normativo y la calidad de las relaciones entre los iguales, parece estar en relación con la aparición de fenómenos de acoso en los centros escolares, al menos, así lo perciben los estudiantes a los que se ha entrevistado. Parece que mantener malas relaciones con los iguales es un paso previo a la implicación en *bullying*, tal y como queda de manifiesto en los estudios previos de factores asociados al fenómeno (Bollmer, Milich, Harris y Maras, 2005). La imbricación de las variables que definen la horizontalidad con las que definen la verticalidad, particularmente las que acompañan a un perfil de docente activo, positivo, que atiende a los escolares, que conoce y cuida de la vida personal y social de su alumnado, parece que es clave para que ciertos procesos de horizontalidad, como la percepción de tener buenas relaciones con los compañeros, expresa que aunque ambos planos deben ser analizados cuidadosamente en sí mismos, uno de ellos, el de la verticalidad, parece ser muy relevante en el bienestar o malestar que se observan en el interior de la horizontalidad.

Algunos de los fenómenos negativos y problemáticos, parecen mediados por esta mala gestión docente que hemos denominado, desidia o desinterés profesional. Ello plantea un reto importante: si queremos prevenir la violencia no hay que olvidar atender, además de

a los propios escolares, a la mejora de la calidad de la acción profesional de los docentes. Encontramos que éste es uno de los logros de este trabajo: poner en evidencia que la buena función docente incide en la implicación en fenómenos que tienen lugar en el plano de la horizontalidad, es decir, en el contexto de las relaciones entre iguales que acontecen en la escuela, entre los cuales, el fenómeno del *bullying* es uno de los que más nos preocupan. Datos alentadores al saber que la formación permanente del profesorado en España ha sido (Del Rey y Ortega, 2001) y sigue siendo (Uruñuela, 2012) una de las líneas más fructíferas de la mejora de la convivencia escolar.

Para terminar, consideramos un logro el acercamiento conceptual que se está estableciendo en el marco científico y educativo hispano-americano, entre la definición amplia, pero precisa, del constructo convivencia y el análisis que se puede hacer entre la calidad de la misma y la aparición y el mantenimiento de fenómenos escolares tan negativos como el *bullying*. Es ésta una línea de investigación que, partiendo de una buena aproximación conceptual sobre lo que se ha llamado el “Wide School Climate” o el clima escolar tomado en su amplia dimensión (Del Rey et al., en prensa) o convivencia escolar, ofrece instrumentos teóricos que permiten aproximarse a las claves de la vida escolar tanto para su comprensión como para paliar problemas sociales tan complejos como son el acoso escolar en sus distintas formas y en sus dos perfiles, el de victimización y el de agresión.

Referencias

- Baldry, A.C. y Farrington, D.P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2(2), 183–204.
- Bandalos, D.L. (1993). Factors influencing the cross-validation of confirmatory factor analysis models. *Multivariate Behavioral Research*, 28(3), 351–374.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive Theory of Moral Thought and Action. En Kurtines J. y Gewirtz C. (Eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOJA N° 132 de 07/07/2011. Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Bollmer, J.M., Milich, R., Harris, J.J. y Maras, M.A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 701–712.
- Card, N.A. y Hodges, E.V. (2008). Peer victimization among school children: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–193.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) (2013). *Estadística de la Educación en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/66ba6852-ecf7-4ec3-8598-f74470e0bbc1>
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. L. y Boyle, P. (1991). *Preparar un proyecto de investigación*. Barcelona: SG.

- Consejo Escolar del Estado (CEE) (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Madrid: MECyD.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del pueblo.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (bajo revisión). Development and Validation of Schoolwide Climate Scale. *The Journal of Early Adolescence*.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 133-145.
- Del Rey, R., Sánchez, V. y Ortega, R. (2004). Resistencias conflictos y dificultades en la convivencia escolar. En R. Ortega y R. Del Rey (eds.), *Construir la convivencia* (pp. 193-210). Barcelona: Edebé.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, en cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la comunitat valenciana. *Aula Abierta*, 1, 2(36), 97-110.
- Flora, D. B. y Curran, P. J. (2004). An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data. *Psychological methods*, 9(4), 466-491.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. A. y Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Marsden, P. V. y Wright, J. D. (2010). *Handbook of survey research*. Bingley, UK: Emerald.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. y Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Moliner García, O. y Martí Puig, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-5.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega-Ruiz, R.; Del Rey, R. y Casas, J.A. (en prensa). El clima escolar como predictor de ciberbullying. Hacia el constructo ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*.

- Ortega, R.; Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 209-240) Londres: Routledge.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S. y Falconer, S. (2011). Current Evidence of Best Practice in Whole-School Bullying Intervention and Its Potential to Inform Cyberbullying Interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 1-21.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4-2), 265-290.
- Rigby, K. y Slee, P. (2008). Interventions to reduce bullying. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 165-183.
- Rigby, K. y Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455.
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roman, C. G. y Taylor, C. J. (2013). A Multilevel Assessment of School Climate, Bullying Victimization, and Physical Activity. *Journal of School Health*, 83(6), 400-407.
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Ttöfi, M.M. y Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Uruñuela, P.M. (2012). La formación del profesorado en convivencia. *Revista ECO*, 14 abril, número extraordinario sobre Formación del Profesorado. Recuperado de http://www.revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=190:la-formacion-del-profesorado-en-convivencia&catid=20:articulos&Itemid=72
- Viguer, P. y Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359.
- Vreeman, R. C. y Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.
- Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Wong, D.S.W., Cheng, C.H.K., Ngan, R.M.H. y Ma, S.K. (2010) Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 846-862.